

Berit Zachrisen

Når leken blir skolemoden

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 6 – 2000

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 6 - 2000
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-116-2
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Når leken blir skolemoden			
Forfatter: Berit Zachrisen			
Nummer: 6	Utgivelsesår: 2000	Sider: 198	ISBN: 82-7671-116-2 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Lek, småskole, skole			
<p>Sammendrag: Rapporten setter fokus på lekens plass i småskolen. Problemstillingen som drøftes er: Hvordan kan lek som arbeidsmetode integreres i småskolens pedagogikk? Leken sees på både som en avgrenset virksomhet og som en mental holdning. Disse to innfallsvinklene drøftes hver for seg. I realiteten har de selvsagt mye felles. I drøftingen av lek som en avgrenset virksomhet står rammelek sentralt. Drøftingen bygger på følgende materiale: 1) fem FoU-arbeider, 2) data fra intervju av fire lærere om deres erfaringer med lek i småskolen og 3) en utprøving av rammelek i en 6-årsgruppe.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: When Play gets ready for School			
Authors: Berit Zachrisen			
Number: 6	Year: 2000	Pages: 198	ISBN: 82-7671-116-4 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Play, Primary School			
<p>Summary: The report focuses on the role of play in the Primary School. The question discussed is: How can play as a method be integrated in the educational work in Primary School? Play is seen both as a limited activity and as a mental attitude. These two angles are separately discussed. In reality, the two angles have of course a lot in common. In the discussion of play as an activity, “frame play” is central. The discussion is based upon this material: 1) Five research and development projects, 2) data from interviews of four teachers about their experiences with play in Primary School and 3) a testing of “frame play” in a group of 6-year old children.</p>			

FORORD

Prosjektet «*Når leken blir skolemoden*» ble startet høsten 96. Dette semesteret fikk Ole Retvedt og undertegnede totalt 81 000 kr fra Høgskolen i Hedmark til arbeidet. Prosjektet var planlagt avsluttet våren 97. FoU-ressursene viste seg imidlertid å være for små til å få prosjektet i havn dette skoleåret. Når rapporten nå endelig foreligger skyldes dette ikke minst kollegaer i pedagogikkseksjonen ved HH-LUH. En mulighet for å søke vikarstipend innad i seksjonen, ga dette prosjektet en sjanse til å avsluttes.

Prosjektet startet, som antydnet ovenfor, som et samarbeidsprosjekt mellom Retvedt og undertegnede. P.g.a. Retvedts arbeidssituasjon i vikarstipendperioden, ble det imidlertid vanskelig for ham å delta i arbeidet med rapporten. En del grunnlagsarbeid som rapporten bygger på er imidlertid fellesarbeid, bl.a. intervjuene. Og mange av de faglige diskusjonene mellom prosjektdeltakerne har vært viktige for innholdet. Men rapporten slik den her foreligger må undertegnede alene stilles til ansvar for.

Flere lærere fortjener en takk for å ha bidratt med praktisk kunnskap om lek i småskolen. En spesiell takk til lærerne Tor Bergundhaugen og Marit Mjærum ved Messenlia skole.

Takk også til Stig Broström for nyttige kommentarer til rapporten.

Hvert kapittel starter med et lite sitat fra tegneseriefigurene Tommy og Tigern av Bill Watterson. Bildene er lastet ned fra internett: <http://home.sol.no/~jemmerho/tommy/bill.htm> Denne tegneserien formidler på en enkel og slående måte en lekende holdning til livet, et budskap denne rapporten bruker mange ord og sider på å forsøke å få fram.

Berit Zachrisen

Høgskolen i Hedmark juli 2000

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	7
INNHOLDSFORTEGNELSE	9
INNLEDNING	11
1. METODE	16
1.1. LITTERATURSTUDIE	23
1.2. INTERVJU	24
2. EN AVKLARING OG UTDYPING AV BEGREPENE LEK OG LÆRING	33
2.1. LEK	33
2.1.1. EN LEKENDE HOLDNING OG EN PARATELISK TILSTAND	36
2.1.2. OPPSUMMERING	37
2.2. LÆRING	38
2.2.1. DET AMPUTERTE OG DET FULLSTENDIGE LÆRINGSBEGREP	38
2.2.2. TRE KOMPONENTER I AKADEMISK LÆRING	40
2.2.3. APA'S PRINSIPPER FOR GOD LÆRING	43
3. LEK I SMÅSKOLEALDER	46
3.1. ERIKSONS SYN PÅ LEK I SMÅSKOLEALDER	46
3.2. PIAGETS SYN PÅ LEK I SMÅSKOLEALDER	48
3.3. DEN KULTURHISTORISKE SKOLENS SYN PÅ LEK I SMÅSKOLEALDER	52
3.3.1. VYGOTSKY	52
3.3.2. LEONTJEW	54
3.4. TEORIER OM LEK SOM SAMSPILL MED VEKT PÅ LEK I SMÅSKOLEALDER	56
3.5. OPPSUMMERING	59
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FEM FOU-ARBEIDER	61
4.1. PRAMLINGS STUDIER AV BARN OG INNLÆRING	61
4.1.1. DRØFTING	66
4.2. BARNES MÖTE MED SKOLANS VÄRLD	72
4.2.1. DRØFTING	74
4.3. REGI THEODOR ENERSTVEDTS FORSKNING OM SKOLEBARN OG LÆREMOTIVASJON	77
4.3.1. DRØFTING	82
4.4. RAMMELEK SOM ET FORBINDELSLEDD MELLOM BARNES SPONTANE OG BEVISSTE LÆRINGSVIRKSOMHET.	83
4.4.1. DRØFTING	89
	9

4.5. HIGH/SCOPE	98
4.5.1. STUDIER AV HIGH/SCOPE-PROGRAMMETS EFFEKT	101
4.5.2. DRØFTING	102
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV INNSAMLEDE DATA	106
5.1. PRESENTASJON OG DRØFTING AV TRE INTERVJUER	106
5.1. 1. PRESENTASJON AV DATA	106
5.1.2. DRØFTING	117
5.2. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA FRA UTPRØVINGEN AV RAMMELEK I EN 6-ÅRSGRUPPE.	130
5.2.1. PRESENTASJON AV DATA	130
5.2.2. DRØFTING	141
6. HVORDAN KAN LEK DEFINERT SOM EN AVGRENSET VIRKSOMHET INTEGRERES I SMÅSKOLENS PEDAGOGIKK, OG HVILKEN VERDI KAN DENNE FORMEN HA?	153
6.1. DRØFTING AV METODEVALG OG HANDLINGSSTRATEGIER VED BRUK AV RAMMELEK I SMÅSKOLEN	157
6.1.1. FORBEREDELSESFASEN	157
6.1.2. LEKEFASEN	160
6.1.2.1. BARNES ROLLER I RAMMELEK.	163
6.1.2.2. LÆRERENS ROLLE I RAMMELEK.	164
6.1.2.3. OM Å BRUKE MOTSETNINGER I LEKEN SOM EN KILDE TIL UTVIKLING.	166
6.1.2.4. TID OG ROM TIL LEK.	169
6.1.3. BEARBEIDINGSFASEN/GJENKALLINGSFASEN	170
6.2. SAMMENFATNING	171
7. HVORDAN KAN LEK DEFINERT SOM EN LEKENDE HOLDNING INTEGRERES I SMÅSKOLENS PEDAGOGIKK, OG HVILKEN VERDI KAN DENNE FORMEN HA?	173
7.1. BETINGELSER FOR INTEGRERING AV EN LEKENDE HOLDNING I SMÅSKOLEN	176
7.2. SAMMENFATNING	178
8. AVSLUTTENDE KOMMENTAR	179
LITTERATURLISTE	184
VEDLEGG	197



Uvitenhet er lykke!
Så snart du forstår ting, ser du problemer overalt.

INNLEDNING

Bakgrunn

Bakgrunnen for prosjektet ligger i forslag til ny læreplan for grunnskolen (KUF 1996). I 'Høringsutkast om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold' (KUF 1994) gis føringer om fornyelse og utvikling av den nye småskolen. I høringsutkastet finner man mange av de formuleringene som har vært sterk framme i debatten om reformen. Her står at småskoletrinnet skal «...inneholde elementer av det beste fra barnehagens og småskolens tradisjon». Videre at «Reformen bør ta sikte på å utvikle og innføre nye arbeidsformer på hele småskoletrinnet, med gjensidig påvirkning mellom førskolepedagogikk og den opplæringstradisjon allmennlærerutdanningen har båret fram.» Den nye førsteklassen skal ha «...hovedvekt på førskolepedagogiske arbeidsformer». Og: «I førskolepedagogikken står lek sentralt.» (Alle sitatene fra s. 21 *ibid.*)

Forslag til ny læreplan avklarer i liten grad hva den legger i begrepet lek. Slik begrepet brukes synes det først og fremst å måtte forstås som en overordnet intensjon om å få barnehagepregede arbeidsmåter inn i småskolen. Denne intensjon må avklares, konkretiseres og operasjonaliseres for at leken skal bli håndterlig både som begrep og metode.

En tradisjon ser på lek som en spesiell type virksomhet eller aktivitet (f.eks. Bühler, Piaget, Erikson, Leontjew m.fl.). Dette synet har lenge vært det dominerende både innenfor utviklingspsykologi og pedagogisk forskning. Lek settes opp mot lærings- og arbeidsvirksomheter. Innenfor denne tradisjonen har det vært vanlig å inndele barns lek i: funksjonslek, symbollek, rollelek, konstruksjonslek, regelleg, reseptiv lek o.a. Observatørens syn på leken har her dominert.

En annen tradisjon ser på lek som en holdning eller mental innstilling. Berg (1992 s. 70) sier at lek: «är *inte* en särskilt sort aktivitet. Lek er et *aspekt* eller

en dimension av hvilken sorts aktivitet som helst.» Berg er i sin definisjon av lek svært i tråd med teoriene som ser på lek som samspill. Disse legger vekt på om lekesignalet 'dette er lek' er til stede i situasjonen. Lekesignalet kan uttrykkes på ulike måter; gjennom kroppsspråket (muntre øyne, en liten latter, et skøyeraktig ansiktsuttrykk), ved ordvalg («Nå leker vi at...»), ved verbets bøyning («Nå var du liksom en liten nissegutt...»), stemmebruk (f.eks. ved overdrevent følelsesuttrykk), dialektbruk (omlegging av egen dialekt) o.a. En tradisjonell regel som f.eks. 'Mitt skip er lastet med', kan ut fra denne tradisjonen, kun defineres som lek dersom lekesignalene finnes. Mangler disse, vil ikke deltakerne oppleve aktiviteten som lek. Det er deltakerenes perspektiv på aktiviteten man her forsøker å gripe fatt i.

Jeg stilte meg følgende spørsmål: Hva vil det bety for vår forståelse av hva lek i skolen kan være, om vi ser på lek som en holdning, enn som en avgrenset virksomhet?

Det finnes mye litteratur om lek. Men det meste av litteraturen ser på lek som en avgrenset virksomhet og omhandler lek i førskolealder. Lekens sentrale plass i barnehagen har vært påpekt helt siden Frøbels tid. Lek i skolen vil både pga. barnas alder, skolens samfunnsmandat, rammebetingelser o.a., ikke kunne bli helt det samme som lek i barnehagen. I det nevnte høringsutkastet står det: «Barn leker fordi de har lyst, og lek er samtidig et av de viktigste innslag i deres læring.» (KUF 1994 s. 22.) Videre presenteres ti punkter som alle omhandler lekens betydning for barns læring på ulike områder¹. De fleste av punktene går på tilegnelse av samspillsferdigheter (seks av ti). Lekens betydning for kognitiv utvikling er langt mindre poengtert. Men ett punkt går direkte på dette: «- tilegnelse av kunnskaper, for eksempel om tings beskaffenhet.» (Ibid. s. 22.) Et par-tre av de andre punktene berører området; f.eks.: «- utvikling av språk, begreper og kommunikativ kompetanse».

At lekens betydning for utvikling av samspillsferdigheter, er sterkere betont enn dens betydning for kognitiv utvikling, er i tråd med dominerende leketeori. (Se kap. 3.) I forbindelse med at lek skal inn i skolen synes imidlertid spørsmål om lekens betydning for kognitiv utvikling spesielt interessante. F.eks.: Kan en lekorientert pedagogikk bidra til å utvikle barns tenkning, og nå faglige mål?

¹ Høringsutkastet har hentet punktene fra: «Innst. O.nr. 36 (1993-94). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. Juni 1996 nr. 24 om grunnskolen. (Ot.prp. nr. 21.)» s. 8.

Som nevnt, har barnehagepedagogikken vært mest opptatt av rolleleken. Dens betydning for barns liv og utvikling har blitt påpekt fra mange hold. (Erikson, Vygotsky, Garvey m.fl.). Rolleleken blomstrer, i følge anerkjente leketeorier, i alderen tre til syv år. Etter denne tiden tar regelleken mer og mer over som den dominerende lekegenre. (Jfr. kap. 3.) Er det ut fra dette riktig å satse på rollelek i småskolen? Et spørsmål er også om rolleleken bør brukes i mer formelle opplærings situasjoner? I følge Erikson trenger barn rolleleken som et fristed hvor de kan bearbeide opplevelser og tanker. (F.eks. Erikson 1974 s. 186-194.)

Funksjonsleken omtales gjerne som den første lekeformen i barns liv. (Se f.eks. Piagets og Eriksons leketeorier.) I litt forandret form fortsetter den imidlertid å være en sentral lekegenre til langt opp i småskolealder.² Bør man ut fra dette, satse mer på funksjonslek og regellek enn rollelek i småskolealder?

Problemstilling

Disse tankene ledet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan lek som arbeidsmetode integreres i småskolens pedagogikk?

Problemstillingen er forsøkt presisert i to underproblemstillinger som tar utgangspunkt i de to ulike synene på lek:

Hvordan kan lek definert som en avgrenset virksomhet integreres i småskolens pedagogikk, og hvilken verdi kan denne formen ha?

Hvordan kan lek definert som en lekende holdning integreres i småskolens pedagogikk, og hvilken verdi kan denne formen ha?

Når lek defineres som en lekende holdning vil det i hovedsak bli fokusert på andre virksomheter enn rene lekevirksomheter. Dette gjøres for å skape et klarere skille mellom de to innfallsvinklene til lek.

² Rasmussen (1996) bruker begrepet *kaosbetonte leker* om leker som er styrt av lysten til å eksperimentere med kroppens muligheter. Han deler de inn i: 1) vestibulære leker, 2) bråkeleker, og 3) deep play. (Ibid. s. 77.) Disse leker finnes hos både barn og ungdom.

Hvordanspørsmålet i første underproblemstilling blir forsøkt besvart gjennom:

- A) en sammenlikning av ulike lekeformer
- B) drøfting av metodespørsmål i forbindelse med integrering av lek som en avgrenset virksomhet i småskolen.

Hvordanspørsmålet i andre underproblemstilling blir forsøkt besvart gjennom:

- A) drøfting av hvordan en lekende holdning kan gis plass i småskolen.
- B) drøfting av noen betingelser for integrering av den lekende holdningen i småskolen.

Spørsmålene om lekens verdi blir forsøkt besvart ved drøfting av ulike teoretiske og praktiske innfallsvinkler til temaet.

Drøftingen av problemstillingene bygger på følgende materiale: 1) fem FoU-arbeider, 2) data fra tre intervjuer av fire lærere om deres erfaringer med lek i småskolen, og 3) data fra en utprøving av rammelek i en førskoleklasse.

Det var lek som del av den faglige opplæringen jeg ønsket å sette søkelyset på. Det har derfor primært vært den leken som skjer innenfor timene til *'Skolens og elevens valg'* som har vært av interesse.

Andre innfallsvinkler til hovedproblemstillingen finnes. Man kunne grepet fatt i bestemte former for lek. F.eks. sett på hvordan regelleker³ kan brukes mer systematisk i småskolen. Eller sett på den plass og betydning som dramatisk lek⁴ kan ha for opplæringen. Her finnes det for øvrig noen arbeider, bl.a. Trageton⁵ (1997) og Lindqvist (1997). Også i min rapport blir en bestemt form for lek løftet fram. Dette skjer under drøftingen av lek som en bestemt type virksomhet.

En annen innfallsvinkel til hovedproblemstillingen kunne vært en drøfting av lek som arbeidsmåte i bestemte fag. F.eks. som metode i de sentrale fagene matematikk og norsk. Noen av arbeidene i Moyles (1995) har dette utgangspunktet. Liv Vedeler har beskjeftiget seg mye med lek og språkopplæring/ -utvikling. Hennes innfallsvinkel er spesialpedagogikken, men arbeidene har ofte stor overføringsverdi til en mer allmenn pedagogisk virksomhet. (Se f.eks. Vedeler 1987.) Innfallsvinkler som ikke er sett finnes nok også.

³ Regellek brukes her som en lekekategori som også innbefatter spill.

⁴ Begrepet dramatisk lek brukes her i tråd med Sæbø og Flugstad (1992).

⁵ Trageton er vel den i Norge som har arbeidet mest med temaet lek og småskole.

Det bør til slutt neves at det foreligger interessante prosjektoppgaver bl.a. om lek i småskolen fra studenter på fordypningsenheten 'Pedagogisk arbeid på skoletrinnet' ved landets høgskoler.

Gangen i oppgaven

Framstillingen begynner med en kort presentasjon og drøfting av prosjektets metode. I denne sammenheng vil den hermeneutiske tradisjonen stå sentralt. Gadammers synspunkter har fått en forholdsvis stor plass.

Kapitlene to og tre fungerer som en teoretisk inngangsport til prosjektet. Kapittel to avklarer og utdyper begrepene lek og læring. Tre synsvinkler på læringsbegrepet presenteres. I kapittel tre redegjøres det for hvordan noen tradisjonelle leketeorier ser på lek i småskolealder.

Kapitlene fire og fem tar for seg prosjektets underlagsmateriale. Fem utvalgte FoU-arbeider framlegges og drøftes i kapittel fire. Kapittel fem er todelt. Første del tar for seg intervjuene med fire småskolelærere, andre del utprøvingen av rammelek. Dataene framlegges og drøftes.

Den avsluttende drøftingen blir foretatt i kapittel seks og syv. Kapittel seks tar utgangspunkt i lek som en avgrenset virksomhet. Det drøftes hvordan denne formen kan integreres i småskolen, og hvilken verdi denne formen kan ha. Samme drøfting, men nå med fokus på lek som en mental innstilling foretas i kapittel syv.

En drøfting av det svar prosjektrapporten gir foretas i kapittel åtte. Svaret vurderes opp mot problemstillingen.



Virkeligheten skulle liknet mer på TV.
Da kunne vi løst alle slags problemer på en halvtime.

1. METODE

Prosjektet er i hovedsak et teoretisk studie hvor aktuelle teorier og FoU-arbeider drøftes. I tillegg er det foretatt tre intervjuer av fire lærere som alle har erfaring med lek i småskolen. En utprøving av rammelek i ei seksårsgruppe ved Messenlia skole ble også iverksatt.

Det finnes mye spennende forskning med stor relevans for prosjektets interessefelt. Et eget utviklingsarbeid ville pga. knappe ressurser både mht. økonomi og tid, blitt svært begrenset. Hovedvekten i prosjektet er derfor lagt på en vurdering av relevante, anerkjente og vel dokumenterte FoU-arbeider.

Ved litteraturstudier vil det alltid være spørsmål om hvordan en forstår og tolker en tekst. Dette er forhold hermeneutikken har interessert seg for. Men hermeneutikk er i følge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer, noe langt mer enn en metode for litteraturstudier.: «Förståelsens cirkel är således inte någon ‘metodisk’ cirkel utan beskriver ett strukturellt ontologiskt moment vid förståelsen.» skriver Gadamer (1997⁶ s. 140). Hermeneutikk kan sies å være en filosofisk teori som forsøker å fortelle oss hva forståelse er, hva som skjer i oss og med oss når vi forstår.: «Eftersom hermeneutiken har att fatta post i denna mellanställning följer att dess uppgift överhuvudtaget inte är att utveckla någon förståelsens metodik, utan att reda ut de betingelser under vilka förståelse äger rum.» påpeker Gadamer (ibid. s. 142).

I kontrast til dette synet står i følge Krogh m.fl. (1996), et syn på hermeneutikk som en type vitenskapelig metode, enten som et motstykke til den hypotetisk-deduktive metode, eller som en spesiell variant av denne.

Det er et mål for den påfølgende presentasjonen av hermeneutikk, å forsøke å ivareta den utvidede forståelsen av begrepet. At framstillingen i stor grad bygger på Gadamers ideer burde legge til rette for dette. Det er valgt å gi Gadamers tanker en så vesentlig plass pga. den sentrale posisjonen han har

⁶ Første gang utgitt i 1960 *Wahrheit und Methode*

innenfor denne tradisjonen. Han omtales ofte som ‘vår tids nestor i hermeneutikk’.

Hermeneutikk oversettes ofte med ordet fortolkningskunst eller utlegningskunst. Betegnelsen er i følge Arne Næss (1980 s. 142), avledet av det greske verbet *hermeneuein*, som betyr å fortolke eller å tolke. «Hermeneutiken vill lära oss *hur* vi skal tolka och *vad det innebär* att tolka. Som tankedisziplin pendlar hermeneutiken således mellan praktiskt arbete med texter och kunskapsteoretisk reflexion över förutsättningarna för tolkning och förståelse; hermeneutiken inbegriper alltid sin egen metateori.» framholder Engdahl m.fl. (1977 s. 7).

Hermeneutikken legger vekt på at man i møtet med en tekst alltid stiller med en viss bakgrunnskunnskap. Det kan i følge Gilje og Grimen (1993) være snakk om vårt språk og våre begreper, trosoppfatninger, individuelle personlige erfaringer o.a. Gadamer kaller dette vår *forforståelse*.: «Det första av alla hermeneutiska betingelser heter således för-förståelse, och denna springer fram ur vår hantering av saken.» (Gadamer 1997 s. 141.)

Vår forforståelse av en sak eller et forhold består av en rekke *fordommer*. Descartes hadde hevdet at man burde ha som mål å kvitte seg med alle fordommer, bare da kunne man finne et sikkert grunnfjell å vurdere ut fra. Dette mente Gadamer var både umulig og feil. Han ville rehabilitere begrepet fordom, og gi det tilbake den positive betydning det en gang hadde hatt (før opplysningstiden). Gadamer hevdet at våre fordommer var en forutsetning for å forstå. Den innsikten vi er i besittelse av kan være et positivt utgangspunkt for ny forståelse. Gadamer (1960, 1997) skilte imidlertid mellom produktive eller legitime fordommer og ikke-produktive eller ikke-legitime fordommer. De første muliggjør forståelse de andre hindrer dette og fører til misforståelser. De legitime fordommene åpner for at det forhold en forsøker å forstå kan medføre en fullstendig revisjon av fortolkerens tidligere forståelse. De ikke-legitime fordommene lar aldri det «nye» utfordre gamle oppfatninger.

Gjennom arbeidet med å forsøke å forstå kan leseren bringes inn i en prosess hvor han mer og mer ser og kan bedømme egne fordommer, og sjalte ut de som hindrer forståelse.: «De fördomar och förhandsmeningar, som ockuperar tolkarens medvetande, står honom inte fritt till förfogande. Han kan inte själv på förhand skilja de produktiva fördomar, som möjliggör förståelse, från dem

som hindrer forståelse og leder till missförstånd. Dessa måste istället skiljas åt i och med själva forståelsen (...).» fastslår Gadamer (1997 s. 142).

Prosjektansvarlig har bakgrunn fra førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark, avd. Hamar. Ett miljø ved høgskolen har hatt en miljøorientert pedagogikk som en viktig del av sin faglige plattform. I tillegg har barnehagepedagogikk tradisjonelt vært påvirket av vekstpedagogiske ideer. Dette vil utgjøre noe av den forståelse som tekstene i prosjektet har blitt møtt med. Legitime fordommer var kjennetegnet av at de var åpne for revidering av egne synspunkter og egen forståelse, ikke legitime av at de manglet denne åpenhet. Ønsket er at ikke altfor mange ikke legitime fordommer har fått prege tolkningen av tekstene i dette prosjektet.

I følge Gadamer kan en viss avstand i tid mellom produksjonen og tolkningen av en tekst være gunstig for tolkningsprosessen: «Først med tidsavstandet kommer sakens verkliga innebörd till fullt uttryck. (...) Nya felkällor kopplas ständigt bort, så att allsköns grums kan filtreras från den verkliga meningen, dessutom framspringer ständigt nya källor för forståelsen, som uppenbarar oanade meningsförbindelser.» (Gadamer 1997 s. 145.)

Tidsavstandens klargjørende effekt får inneværende prosjekt i liten grad nytte godt av. Alle tekstene det her er snakk om er skrevet etter 1980.

En sentral ide i hermeneutikken er at man må forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten.

«Denne regel kommer från den antika retoriken och har av den nyare tidens hermeneutik överförts från talekonsten till forståelsens konst. Det rör sig i båda fallen om ett cirkulärt förhållande. Den mening, som föregrips som helhetlig, blir till uttrycklig forståelse när de delar, som bestämts av helheten, själva bestämmer denna helhet.» skriver Gadamer (1960, 1997 s. 137).

Dette kalles *den hermeneutiske sirkel*.

I følge Krogh m.fl. (1996) er det nye Gadamer tilfører forståelsen av den hermeneutiske sirkel, at leseren settes inn i denne. Tidligere hadde leseren blitt plassert utenfor sirkelen.: «Forholdet mellom leseren og teksten besto av en del regler for fortolkning som ikke var preget av den historiske situasjonen leseren sto i.» (Ibid s. 238.) Forståelse, slik Gadamer så det var et historisk

forhold⁷. Både leser og tekst er preget av de historiske forhold de levde eller lever under. Leseren møter teksten med alle sine fordommer, sitt historiske utgangspunkt. «Cirkelen har således inte formell karaktär. Den är varken subjektiv eller objektiv, den beskriver snarare förståelsen som en sammanflätning av traditionens rörelse och tolkarens rörelse.» framholder Gadamer (1997 s. 140).

Flere har tatt til orde for at man burde snakke om forståelsens *spiral*-bevegelse i stede for en sirkel-bevegelse. (Se bl.a. Krogh m.fl. 1996.) En tolkningsprosess avsluttes aldri med at vi har funnet den endelige sannheten. Det vil stadig finnes nye måter å tolke en tekst på. Nye lesere vil forstå teksten på nye måter. Og hver ny fortolkning gir et lite bidrag på veien mot den 'fullkomne fortolkning'. Launsø og Rieper (1987, her ref. fra Kruuse 1996) er imidlertid også kritisk til bruken av begrepet hermeneutisk spiral. De mener begrepet *hermeneutisk dialektikk* er mer presist. Forståelsen, framholder de, framkommer alltid gjennom et samspill mellom forforståelse og konklusjoner.

Fra Heidegger har Gadamer hentet begrepet *horisont*. I dette ligger at våre fordommer utgjør en helhet. En helhet vi aldri kan ha full oversikt over. Selv skriver Gadamer (1997 s. 153): «Vi utgick ifrån att en hermeutisk situation bestäms av de fördomar, som vi bär med oss. Så till vida bildar dessa en samtida horisont. Fördomarna framställer det, som man inte förmår se utöver.» Men samtidig ligger det i denne begrepsbruken at vår horisont kan forandres.: «Till situationens begrepp hör därför väsentligen begreppet *horisont*. Därmed avses den synkrets, som omfattar och omsluter allt det, som är synligt från en bestämd punkt. Använt på det tänkande medvetandet kan vi så tala om en trång horisont, om möjlig vidgning av horisonten, om att öppna nya horisonter etc.» (Ibid. s. 149.) Vi er alltid innefor en horisont. Men vi er ikke fanget i denne.

Vår horisont er preget av forutsetninger som er felles hos medlemmene i vår kultur, i vår tid, innenfor vårt fagområde. «Det rent personlige, individuelle utgjør som oftest den form for uberettigede fordommer som blir satt til side gjennom arbeidet med en tekst.» framholder Krogh m.fl. (1996 s. 241). Når

⁷ I begrepet 'historiske forhold' legger Gadamer i følge Krogh m.fl. (1996 s. 248): «...de kulturelle, vitenskapelige og kunstneriske strømningene slik de er påvirket av *tidligere tider*.» Dette settes opp mot uttrykket 'de sosiale forhold', som i følge Krogh (ibid. 247-248) representerer: «... de forhold som hersker på *vår egen tid*, de politiske, juridiske og økonomiske institusjoner i leserens egen samtid.» Gadamer interesserte seg i følge Krogh m.fl. i liten grad for de sistnevnte forhold.

vi føler at vi forstår en tekst, kan det bety at vi har justert vår horisont i forhold til tekstens. Dette kaller Gadamer *horisontsammensmeltning*. Denne sammensmeltning skjer som et resultat av den hermeneutiske sirkel. «I forståelsen sker en virkelig horisontsammensmeltning, som öppnar och upphäver en historisk horisont i samma process.» (Gadamer 1997 s. 154-155.)

Men total horisontsammensmeltning er ikke mulig, og heller ikke ønskelig. For å forstå en tekst eller et fenomen trenger vi både nærhet og avstand. Som pedagog er det nærliggende å assosiere til begrepet empati. I dette ligger at man skal forsøke å ta den andres ståsted, kjenne på, forstå og anerkjenne den andres følelser og synspunkt, men ikke passivt overta disse. Gadamer (1997 s. 152) bruker et tilsvarende bilde:

«Ty vad betyder det: att försätta sig? Förvisso inte att bortse från sig själv. Naturligtvis krävs ett bortseende för att man verkligen skall få upp ögonen för den andra situationen. Men man måste just ta med sig själv in i denne andra situation. Då först kan man tala om att försätta sig. Försätter man sig t.ex. i en annan människans situation, så kommer man att förstå henne, dvs. bli medveten om den andras annan-het och oupplösliga individualitet först genom att försätta sig i hennes läge.»

Et annet sentralt begrep hos Gadamer er *virkningshistorie*. Med begrepet virkningshistorie forsøker Gadamer å få fram at tekstens horisont på en måte er innbakt i vår egen. Når vi kan forstå fortidens tekster, er det fordi våre fordommer er et resultat av tekstenes virkningshistorien.: «Det historiska intresset riktar sig inte bara mot historiens fenomen eller traditionens verk utan i andra hand också mot deras efterverkningar i historien, vilka slutligen också inbegriper forskningens historia (...) Det är virkningshistorien, som redan har bestämt vad vi vill sätta i fråga och göra till föremål för forskningen, (...). » (Gadamer 1997 s. 147-148.) Og: «Samtidens horisont kräver sålunda det förflutna för att bildas. Det finns ingen avskild samtidshorisont, lika lite som det finns historiska horisonter att försätta sig i.» (Ibid. s. 154.)

Et annet begrep fra Gadamer som er nær knyttet til begrepet virkningshistorie er *tradisjon*. Tradisjon kan forklares som den kulturelle overlevering. Og det er gjennom denne at verkets horisont har forgreninger til vår tid.

Begrepene virkningshistorie og tradisjon synes spesielt interessante i forhold til tolkning av historiske tekster. Inneværende prosjekts tekster er som nevnt alle skrevet etter 1980, og alle tekstene er hentet fra egen kulturkrets. Det vil allikevel ikke være snakk om helt sammenfallende horisonter verken i forholdet tekst - leser eller tekst - tekst. Tekstene som er hhv. svenske, danske, norske og amerikanske, representerer noe ulike historiske, kulturelle og filosofiske tradisjoner. (Mer om dette følger i kap. 1.1.)

Et mye omdiskutert punkt hos Gadamer er hans syn på tradisjonens autoritet. Gadamer (1997 s. 141) skriver bl.a.: «Den föregripna fullkomningen rymmer således inte bara en formell förväntan om att texten måtte ge fullkomligt uttryck för sin innebörd, men också att det sagda är fullkomligt sant.» Ved å stille oss åpne ovenfor tradisjonen, kan vi også stille oss åpne for at teksten kan ha noe å si oss i dag.: «Jag måste låta traditionens anspråk gälla, inte bara i den betydelsen att jag erkänner det förgångnas annan-het, utan så att den har något att säga mig.» (Ibid. s. 172.) Men en åpenhet ovenfor tradisjonen betyr ikke en blind lydighet. Åpenheten grunner seg i stedet på en erkjennelse av at den andre er oss overlegen både i innsikt og omdømme. Den andres omdømme har derfor forrang framfor vårt, framholder Gadamer. Den andres autoritet er av det slaget man må gjøre seg fortjent til. Det blir altså galt å snakke om en blind underkastelse i forhold til en autoritet. Det er heller snakk om at vi gjennom et fornuftsmessig resonnement finner at den andres innsikt er vår overlegen.

Habermas er utilfreds med Gadamers lite kritiske holdning til tradisjonen og tolkningen av tekster. En tekst og dens virkningshistorie kan være påvirket av andre forhold enn kun den kulturelle tradisjonen.: «Nu lär vi emellertid av den djuphermeneutiska erfarenheten, att inte bara språkets objektivitet som sådan slår igenom i traditionssammanhangets dogmatik, utan jämväl repressiviteten hos de maktförhållanden, som deformerar förståelsens intersubjektivitet och systematisk förvränger den vardagsspråkliga kommunikationen.» (Habermas 1971⁸, 1977 s. 120.) Det er bl.a. økonomiske og politiske maktforhold Habermas her har i tankene.

Den franske filosofen Paul Ricoeur har vært opptatt av striden mellom Gadamer og Habermas.: «Vad det är frågan om kan tillsynes formuleras i termer av ett alternativ: antingen det hermeneutiska medvetandet eller också det kritiska medvetandet? (...) Huvudrollsinnehavarna i denna konflikt är, å

⁸ Første gang trykt i Habermas: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt 1971 s. 150-159.

ena sidan Hans-Georg Gadamer og hermeneutiken, å andra sidan Jürgen Habermas og ideologikritiken.» (Ricoeur 1988 s. 101-102.) Ricoeur tar utgangspunkt i deres syn på tradisjonen.: «Som kontrast till den positiva värderingen av traditionen inom hermeneutiken står den misstänksamma inställningen inom ideologikritiken, som i traditionen enbart ser en systematisk förvrängning av kommunikationen, ett resultat av ett illegitimt våldsutövande.» (Ricoeur ibid. s. 103.) Ricoeur kaller Gadamers syn for ‘traditionshermeneutik.’ Den kjennetegnes av respekt og vilje til lydighet ovenfor teksten og har, i følge Ricoeur, sin bakgrunn i tolkningen av religiøse skrifter. Ideologikritikken har sine røtter tilbake hos Marx, Nietzsche og Freud. Her blir fortolkning sett på som et forsøk på å avsløre eller gjennomskue en tekst. Det er de ‘skjulte’ meningene bak teksten, og den bevissthet som var opphavet til teksten man forsøker å avsløre. Den første retningen er opptatt av å få tak på tekstens mening. Den andre å avsløre, rive ned illusjonene og avdekke løgner.

Slik Ricoeur utlegger Gadamer kan det også ligge en kritisk holdning i Gadamers syn på tradisjonens autoritet: «Auktoriteten får sin rätta innebörd genom att bidra till att ett fritt omdöme mognar fram: ‘att acceptera en auktoritet’ innebär då också att man kritiskt granskar och ifrågasätter den.» (Ricoeur 1988 s. 118.) Avstanden mellom Gadamer og Habermas blir for Ricoeur ikke uoverstigelig. Han vil gi plass til begge synspunktene.: «Jag er beredd att med Gadamer säga, att var och en av de båda teorierna talar utifrån olika orter, men att var och en kan erkänna den andres anspråk på universalitet på ett sätt som markerar den enes plats i den andres struktur.» (Ricoeur ibid. s. 104.)

Gadamer påpekte at ingen kan påberope seg retten til å eie sannheten eller den korrekte forståelsen av en tekst. En person kan få bedre tak på visse sider ved en tekst enn en annen, men kan overse andre. Kanskje nettopp fordi man ser noe andre ikke har sett, mister man av syne noe de så. Dette prosjektet har f.eks. lagt stor vekt på planleggingsfasen i rammeleken og den mulighet som her ligger for kognitiv stimulering. Kanskje fører denne fokusering til at andre, viktige sider ved rammeleken blir oversett, eller tonet for mye ned.

For å lykkes i en tolkningsprosess er det i følge Gadamer, viktig at vi klarer å stille de rette spørsmål til teksten. For å finne disse må vi reflektere over hvilke spørsmål teksten selv forsøker å besvare. Hos Gadamer uttrykkes dette så generelt som: «There is no proposition that does not represent a type of answer. Therefore, there is no understanding of any proposition that does not

take its exclusive criterion from the understanding of the question that it answers.» (Gadamer 1994⁹ s. 42.)

En del av kildematerialet til inneværende rapport, er beskrivelser av FoU-arbeid. Disse burde i sterkere grad enn annen litteratur, være klare på hvilke spørsmål de forsøker å besvare. Samtidig bør muligheten for at ikke alle spørsmål er klargjort, holdes åpen. Hvor vanskelig det kan være å finne de rette spørsmål påpekes av Gadamer (1986, 1994 s. 42): «It is certainly not always easy to find *the* question to which an assertion is really the answer. It is especially not easy on this account because even the question is not in turn a simple first that we can shift to at will. For every question is itself an answer. Such is the dialectic in which we are entangled here.»

1.1. Litteraturstudie

Prosjektets mål var å drøfte lekens plass i opplæringen i småskolen. I denne sammenhengen blir studier som har ulike innfallsvinkler til temaet 'lek i småskolen' interessante. Videre studier med interesse for hva som fremmer eller hemmer god læring.

I et nordisk perspektiv har Gøteborg universitet markert seg som et ledende miljø med hensyn til forskning om barn og innlæring. Deres ståsted er innenfor en fenomenografisk tradisjon. En svært sentral person i dette miljøet er professor i førskolepedagogikk Ingrid Pramling. Fire bøker som på ulike måter tar utgangspunkt i Pramlings doktoravhandling 'The child's conception of learning' (Pramling 1983) er valgt ut. Alle kildene her har vært primærlitteratur.

Et forskningsarbeid fra trekløveret Pramling, Klerfelt og Graneld (1995), med et delprosjekt av Kullberg, Pramling og Graneld (1996) blir også trukket fram. Temaet her er barns møte med skolens verden. Kun primærlitteratur er anvendt.

Nordmannen Regi Enerstvedt er en markant skikkelse i det pedagogiske landskapet i Norden. Enerstvedt har sitt ståsted hovedsakelig innenfor den kulturhistoriske skolen. Hans forskning om utvikling av læremotivasjon hos norske skolebarn (småskolen, og mellomtrinnet), gir viktige bidrag til en

⁹ Artikkelen ble første gang trykt på tysk i *Gesammelte Werke*, vol 2 i 1986

diskusjon om lekens verdi og plass i småskolen. Kun primærkilden er benyttet.

Også dansken Stig Broström knytter seg i hovedsak an til den kulturhistoriske skolen. Han nyter stor respekt innenfor det førskolepedagogiske fagmiljøet i Norden. Det er hans forskningsprosjekt om skolestart i USA og Danmark, og boken '6-9 års pedagogik' som i denne sammenheng har vært interessante. Boken '6-9 års pedagogik' tar utgangspunkt i et utviklingsarbeid. Man prøvde ut hvordan deltakelse i lekevirksomhet kunne være med på å utvikle barns bevissthet om egen handling. Totalt er tre av Broströms egne bøker brukt som kilder.

Det siste arbeidet som det redegjøres for er High/Scope-programmet. Dette er et kognitivt orientert barnehageprogram basert på Piagets tenkning og humanistisk pedagogikk. Programmet er svært anerkjent i USA og flere oppfølgingsstudier har dokumentert god langtidseffekt av programmet. Programmet er interessant i forholdet mellom lek og læring. Både primær- og sekundærlitteratur er anvendt.

Utvalget av litteratur har i hovedsak sitt ståsted i to skoler, den fenomenologiske og den kulturhistoriske. Disse to retningene representerer to ulike filosofiske grunnsyn og syn på pedagogisk praksis. Det er sett på som interessant å vurdere pedagogiske ideer fra så ulike skoler opp mot hverandre.

Hovedtyngden av arbeidene er fra Skandinavia. Styrken ved dette er at kulturen og skolesystemene er forholdsvis like og dataene kan ha stor overføringsverdi til norske forhold. Argumentet kan også snus og brukes mot dette utvalg; skolekulturene blir for like og impulsene for begrensede. Ett arbeid bryter imidlertid med dette mønsteret; High Scope prosjektet.

1.2. Intervju

De intervjuende lærerne er alle fra mindre skoler i Hedmark og Oppland. Utvalget av intervjuobjekter kan sies å være et hensiktsmessig utvalg (purposive sampling). Målet med intervjuene var å få en utdypet redegjøring for intervjuobjektens erfaringer med lek. (Se for øvrig intervjuguide i vedlegg 1.)

Intervjumetoden som ble benyttet var et kvalitativt forskningsintervju. Kruuse (1996 s. 111) presenterer to typer kvalitative forskningsintervju: det halvstrukturerte eller det semistrukturert og det ustrukturerte. Det var førstnevnte kategori som her ble aktuell. «*Det semistrukturerte eller halvstrukturerte interview* er delvis strukturert, idet man i forvejen har forberedt en række spørsmål, som man vil stille. Man er imidlertid ikke bundet til kun at holde sig til disse spørsmål, men kan uddybe dem eller stille uforberedte spørsmål.» skriver Kruuse (ibid. s. 111).

To av intervjuene ble tatt opp på bånd. Da intervjuobjektene i det tredje intervjuet ikke ønsket bruk av kassettpiller, ble det her kun tatt notater. Egne notater kan aldri bli så presise som et opptak. Muligheten for at feil og gale fortolkninger sniker seg inn i nedtegnelsene øker. I presentasjonen av dataene fra intervjuene er hovedvekten lagt på de to førstnevnte intervjuene. Hovedgrunnen til dette var at de første intervjuene viste seg å ha større relevans for prosjektet enn det tredje. Lærerne i det tredje intervjuet hadde mest erfaring fra lek brukt i utetimer, frikvarter ol. En annen grunn var kvaliteten på dataene.

Intervjuene utgjør en forholdsvis liten del av prosjektet. Det har av den grunn ikke blitt vurdert som nødvendig å foreta en inngående drøfting av metodevalget. Men det vil i følge Cohen og Manion (1985 s. 301 ff) alltid være visse problemer med et intervju. Ett av disse er at det lett kan oppstå misforståelser mellom intervjuer og svarer mht. hva det spørres etter. De aktuelle intervjuene inneholder et par tydelige eksempler på dette. Disse delene av materialet er utelatt. Videre kan et problem ved intervju være at svareren kan forsøke å stille seg i et så gunstig lys som mulig gjennom svarene. Og at han kan forsøke å svare slik han tror intervjueren ønsker. At intervjuerne har vært lærerutdannere og intervjuobjektene praktiserende lærere, kan ha forsterket begge disse tendensene. At intervjuene har vært halvstrukturerte, med mulighet for oppfølgingsspørsmål kan ha virket i motsatt retning.

Når intervjuobjektene svar skal presenteres og drøftes vil igjen spørsmål vedrørende tolking og forståelse bli sentrale. Dette var spørsmål den hermeneutiske tradisjonen var opptatt av. Det har vært et stridsspørsmål innenfor denne tradisjonen om hermeneutisk teori er relevant i forbindelse med det talte ord. Ricoeur er en av de som har engasjert seg i dette spørsmålet. «Tale er rettet mot bestemte mennesker og uttrykker et bestemt individs meninger, mens en tekst i prinsippet er rettet mot alle lesere og ikke

knyttet til en bestemt situasjon der samtalen finner sted.» skriver Krogh m.fl. i en presentasjon av Ricoeurs tanker (ibid. s. 274). Og videre: «Selvsagt kan det som er skrevet være et referat av en samtale. Men da forandres det som var *her og nå* til noe *der og da*. Skrevne tekster har ennå en avsender, men ingen spesiell mottager.» (Ibid. s. 272-273.)

Et muntlig utsagn er i sterkere grad enn en skriftlig tekst avhengig av konteksten¹⁰. En taler vil bruke ikke-språklige kommunikative signaler som mimikk, gester o.a. som støtte for sine språklige. Utsagnene kan også ofte være mindre 'velformulerte' enn en skriftlig tekst, og bestå av enkelte ufullstendige setninger. Ved en fortolkning av utsagnene blir det derfor viktig ikke å gripe fatt i løsrevne uttalelser, men tolke utsagnene i lys av tidligere og senere utsagn. (Jfr. den hermeneutiske sirkel.)

Kruuse (1989) drøfter problemer ved fortolkning av kvalitative intervju. «Det er ikke ualmindeligt, at fortolkninger af kvalitative interviews forkastes, fordi de er subjektive, vilkårlige og afhængige af, hvem der analyserer interviewene.» skriver han (ibid. s. 105). Selv knytter han seg til en hermeneutisk oppfattelse av fortolkning.: «Den går ud på, at det er legitimt at få forskellige fortolkninger af det samme udsagn, hvis man stiller forskellige spørgsmål til det samme empiriske materialet. Det er vigtigt at skelne skarpt mellem denne form for forskellige fortolkninger og fortolkninger, der er uensartede på grund av subjektiv vilkårlighed som følge af upræcise spørgsmål samt manglende opmærksomhed på, at de spørgsmål, man stiller, kan bestemme de svar, man får.» (Ibid. s. 105-106.)

Kruuse (ibid. s. 104-105) henviser til filosofen Radnitzky og hans prinsipper for fortolkning av en tekst. To prinsipper løftes fram: A) Det finnes ingen helt fordomsfri og åpen fortolkning, og enhver fortolkning forutsetter en viten om emnet. B) For at man skal kunne tolke det umiddelbart gitte, slik at det gir nye nyanser og utvider forståelsen av meningen, kreves det ofte kreativitet. I forbindelse med punkt A, blir Gadamers skille mellom legitime og ikke-legitime fordommer sentralt. Dette er punkter som har blitt vurdert som sentrale også i inneværende prosjekt.

Intervjuene av lærerne presenteres under ett. Metoden for presentasjon av data er hentet fra Kruuse (1996) og Erickson (1986) og Grønmo (1982).

¹⁰ Begrepet kontekst står her for en situasjonsbestemt meningssammenheng .

Erickson (ibid. s. 146) skriver: "A report of fieldwork research contains empirical assertions that vary in scope and in level of inference. One basic task of data analysis is to generate these assertions, largely through induction. (...) Another basic task is to establish an evidentiary warrant for the assertions one wishes to make. This is done by reviewing the data corpus repeatedly to test the validity of the assertions that were generated, seeking disconfirming evidence as well as confirming evidence." Det påpekes også sterkt at man bør være ydmyk overfor de påstandene en velger å presentere. Disse er som fragmenter i en ufullkommen mosaikk. Endelig bevis for påstandene er ofte ikke mulig. Men noen linjer av forståelse kan vise seg å være mer robuste enn andre. Det er disse en må holde seg til.

Påstandene i inneværende prosjekt berører emner nært beslektet med emnene i intervjuguiden. (Vedlegg 1.) Man kan altså ikke se bort fra intervjuernes forforståelse ved vurdering av de utvalgte kategoriene. Styrken ved et halvstrukturert intervju er imidlertid at man kan bruke intervjuguiden som *utgangspunkt* for en friere samtale rundt hovedtemaet (lek i småskolen). Samtalen vil ved dette kunne berøre sider ved temaet en ikke i forkant så var interessante. Det kan også være at samtalen som oppstår rundt ett spørsmål får fram interessante synspunkter om andre av de utvalgte spørsmålene. Eksempler på dette fra inneværende prosjekt er hhv. forholdet mellom lek, drama og faglig læring (påstand IIb s. 92), og forholdet mellom lærings- og lekeaktiviteter (påstand IIc).

Påstandene som framkom i vårt materiale, ble samlet under ulike hovedtemaer. Temaene utgjør sideordnede kategorier. Det samme gjelder for påstandene. (Kruuse 1996 s. 139.)

Det som kjennetegner en kvalitativ analyse med hensyn til formidlingen av analyseresultatene, er i følge Grønmo (1982 s.113) at: "Generelle poenger, resonnementer, begreper eller kategorier blir eksemplifisert, utdypet og forklart ved at relevante sitater fra datamaterialet velges ut og stilles sammen på den mest hensiktsmessige måten." Målet med framstillingen er en så helhetlig beskrivelse som mulig. Sitatene kan bidra til at beskrivelsen både blir detaljerte og nyanserte. Faren med en slik framstilling er at den kan bli uoversiktlig og perspektivløs ved at det blir vanskelig å skille mellom det vesentlige og det uvesentlige, påpeker Grønmo videre. På den andre siden vil en for streng utvelgelse kunne bli for sterkt preget av forskerens personlige oppfatninger og forståelseshorisont. Disse problemene er i følge Grønmo vanligvis større jo mindre analytisk beskrivelsen er.

Ericksons metode må sies å ta til orde for en beskrivelse som er klart analytisk. Å presentere resultatene som påstander bidrar også til å tydeliggjøre resultatene og i noen grad forhindre at de blir utydelige og fargeløse. Faren er at man i søket etter merkesteiner, blir for lite kritisk til divergerende uttalelser hos intervjuobjektene. Denne faren påpekes meget sterkt hos Erickson (ibid.). Han framholder at de divergerende tilfellene er spesielt viktige å merke seg. Og de utvalgte påstandene må hele tiden testes mot det samlede datamaterialet for å prøve deres holdbarhet. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkel. Påstandene i inneværende prosjekt ble forsøkt utviklet ved en tilsvarende prosess.

Dess mer kontroversiell en påstand er, dess viktigere er det å lete med lys og lykte i materialet etter divergerende synspunkter. Et eksempel på en påstand i vårt materiale som kan være noe kontroversiell er : "Lærings- og lekeaktiviteter settes av og til opp mot hverandre og kan tildeles motsatt fortegn." Påstanden tar utgangspunkt kun i en av lærernes utsagn, og underbygges med to sitater. Dette kan synes noe spinkelt. På grunn av påstandens runde formulering; 'av og til' og 'kan tildeles', synes det likevel forsvarlig å ta den med. Påstanden setter fingeren på et meget aktuelt forhold, og er derfor av stor interesse å løfte fram.

1.3. Utprøving av rammelek

Når man snakker om lek i barnehagesammenheng er det som nevnt, ofte rolleleken eller symbolleken en har i tankene. Rollelek eller symbollek regnes av mange lekeforskere som den mest interessante og verdifulle lekeformen. (Jfr. f.eks. Erikson, Vygotsky, Leontjew og teorier om lek som samspill.) Men det er også stor enighet om at rolleleken er avtagende i skolealder, mens regelleken nå får sin blomstringstid. I følge Piaget fortsetter imidlertid symbolleken inn i skolealder, men gjennomgår da en utvikling. (Jfr. kap. 3.2. s. 34.) Leontjew har et tilsvarende syn på lek i overgangen fra barnehagealder til skolealder. (Se kap. 3.3.2.) En ny lekeform som dukker opp i denne alderen kaller Leontjew for grenseleker. Grenselekene ligger mellom symbollek og regellek. Broström (1995) plasserer sin lekeform rammelek under begrepet grenselek. I følge Broström har rammeleken bevart viktige trekk fra rolleleken. Samtidig kan den gi barna større intellektuelle og estetiske utfordringer enn tradisjonell barnestyrt rollelek. Denne lekeformen ble vurdert som så interessant for dette prosjektet, at det ble iverksatt et forsøk med utprøving av rammelek i en seksårsgruppe. Tor Bergundhaugen ved

Messenlia skole i Ringsaker, stilte en periode våren 97, sin seksårsgruppe til disposisjon for utprøvingen.

Bergundhaugen har bred erfaring med pedagogisk bruk av lek. Hans erfaringer med og refleksjoner over bruken av rammelek ble derfor sett på som et interessant bidrag til en drøfting av rammelekens plass og verdi i småskolen. Omfanget på utprøvingen er imidlertid nokså begrenset; én 6-årsgruppe i ca. to måneder. Dette gir materialet klare begrensninger.

Erfaringene fra utprøvingen av rammelek er tatt vare på gjennom intervju av Bergundhaugen etter endt forsøk, og gjennom videoopptak av barnegruppa. Bergundhaugen førte selv dagbok under arbeidsperioden, og tok vare på noe skriftlig materiale som ble produsert av barn og voksne under prosessen. Noe av det skriftlige materialet er brukt for å supplere dataene fra intervjuet. (Fig. 1,2,4 og 5.) Bergundhaugens egne dagboksnotater er kun brukt som underlagsmateriale for ham selv i rollen som informant.

Det aktuelle intervjuet var et ustrukturert intervju tatt opp på bånd. Begrunnelsen for valg av intervjumetode er den samme som referert ovenfor. Også problemer ved bruk av intervju er behandlet tidligere. En klar styrke ved denne datainnsamlingen har imidlertid vært at informasjon fra intervjuet i noen grad har blitt utdypet via video-opptakene.

Videoen ble tatt opp av en av de ansatte ved skolen. En klar fordel ved dette har vært at barna i liten grad ble distraheret av filmingen. Det bør også nevnes at denne barnegruppa ikke er uvant med at voksne filmer dem. Valget av fotograf viste seg også å være en ulempe. Vedkommende klarer ikke å la være å kommunisere med barna under deler av opptaket. Det er den voksne og ikke barna som tar initiativ til denne kontakten. Disse sekvensene viste seg å ha mindre interesse for prosjektet. Omfanget på aktuelt videomateriale ble derfor mer begrenset enn først antatt.

Videoen prosjektet har hatt til disposisjon har vært uredigert og må betegnes som råfilm. Videoopptak vil aldri kunne gi et fullstendig bilde av en situasjon hvor mange mennesker er involvert. Kameraet klarer kun å fange inn en liten del av hendelsene. Det som ikke kommer med på kassetten kan være vel så sentralt som det som har kommet med. Og det ufilmede kan være avgjørende for å få en fullgod forståelse for den totale situasjonen. Men for den som ikke har hatt mulighet for å følge prosessen i barnegruppa, har videoen gitt en utdypet forståelse for arbeidet. At videoen har vært uredigert har vært spesielt

verdifullet. Den gir ved dette et mer usminket bilde av lekesituasjonen. På sitt beste har den kunnet anskueliggjøre og korrigere dataene fra intervjuet. Videomaterialet blir ikke presentert separat, men trekkes inn i intervjumaterialet enten for å underbygge eller nyansere dette.

Videomaterialet er tatt vare på i rapporten ved hjelp av løpende protokoll. Dette er en observasjonsmetode hvor man forsøker å referere det som skjer så nøyaktig og beskrivende som mulig. De subjektive vurderingsmomentene bør i størst mulig grad elimineres. Ved løpende protokoll slik Arvidsson (1977) presenterer den, konsentrerer man seg om ett barns atferd. I arbeidet med videomaterialet var det også naturlig i noen situasjoner, å konsentrere seg om samspillet mellom barna eller mellom barn og voksne. Én atferdskomponent står vanligvis i fokus ved løpende protokoll. Også i arbeidet med videoen ble dette fulgt. Tre atferdskomponenter var aktuelle; sosial, språklig og adaptiv.

Fordi løpende protokoll er en svært krevende observasjonsmetode, er hver observasjon sjelden på mer enn fra tre til åtte minutter. Dette gjelder også for utskriftene fra videomaterialet.

Følgende feilkilder bør kjennes til ved bruk av løpende protokoll:
(Fra Bisgaard 1984 s. 47- 51 og Arvidsson 1977 s. 49.)

- *Sanseapparatets beskaffenhet:* Observatørens syn, hørsel vil kunne påvirke det en hører og ser. Styrken ved videoopptak, er at man kan spole tilbake og sjekke om det en mente å høre eller se var rett. Men ett problem med vårt materiale har vært lyd kvaliteten. Noen ganger er det så mye bakgrunnsstøy at det som sies av personene i fokus, er umulig å skille ut. Det er også eksempler på at den som prater står med ryggen til kameraet. Talen blir da ofte svak og utydelig. Det er også eksempler på at de interessante personene mumler eller prater usammenhengende. Ved utskriftene fra materialet er det markert opphold i talen når denne ikke er oppfattet.
- *Observatørens fysiske og psykiske tilstand:* Ens opplevelse av omverdenen farges av ens behov og ens følelsesmessige stemning. Har vi en god dag ser vi verden gjennom et rosa filter, har vi en dårlig dag, ser vi det gjennom en trist, grå tåkedis. Ved å jobbe med en observasjon over flere dager, slik et videomateriale gir mulighet for, kan slike feilkilder kanskje elimineres noe. Et annet forhold som kunne ha virket i positiv retning, var om flere kunne

ha observert situasjonene uavhengig av hverandre. Dette har dessverre vært vanskelig å få til i forbindelse med prosjektet.

- *Førsteintrykket*. «I den almindelige omgang mellom mennesker hæfter man sig måske ofte for meget ved det første indtryk. Ganske vist kan det første indtryk nu og da give gode holdepunkter for bedømmelsen af et menneske, (...)» skriver Bisgaard (ibid. s. 47-48). Og han fortsetter med et sitat fra From (1953 *sidetall ikke oppgitt*): «... men det sker gang på gang, at detaljer, som i begyndelsen var påfaldende og eventuelt ganske dominerede oplevelsen af en andens udseende, stemme, gestus, påklædning eller adfærd, kan træde i den grad tilbage, at vi ender med at undre os, når mennesker, som træffer vedkommende person for første gang, opholder sig over disse ting.»

Også her synes videomaterialet å ha en styrke framfor observasjoner i situasjonen. Ved bruk av video kan man se de ulike sekvensene flere ganger. På den måten kan detaljer som dominerer førsteinntrykket, tre mer i bakgrunnen til fordel for andre og kanskje viktigere momenter, ved senere gjennomsyn. Ved første gangs gjennomsyn av videomaterialet fra prosjektet, virket kameraførerens stadige innspill i forhold til barna, svært irriterende og forstyrrende på seeren. Ved senere gjennomsyn ble det lettere å konsentrere seg om barnas samspill og lek.

- *Haloeffekten (også kalt glorieeffekten)*. I dette ligger: «... at vurderingen af et givet emne, en præstation eller træk hos et menneske *fortegnes* i positiv eller negativ retning afhængig af den vurderende persons forudgående generelle viden om eller holdning til det pågældende objekt.» (Bisgaard ibid. s. 49.) Rammelek ble allerede ved prosjektets start vurdert som en svært interessant lekeform for skolebarn. Dette kan ha bidratt til at videomaterialet har blitt betraktet med mer positive øyne enn om observatøren hadde startet med blanke ark. Om og eventuelt i hvor sterkt grad dette har påvirket vurderingen av materialet er et opp til andre å bedømme.

Når det gjelder selve utprøvingen av rammelek, kan en annen av Bisgaard og Arvidssons feilkilder være aktuell å kjenne til; *Rosenthaleffekten*. Denne kalles også ofte for selvoppfyllende profeti. «Det er denne effekt, der bevidst eller ubevidst gør sig gældende, når forskere ofte får deres hypoteser, som er opstillet for forsøget, opfyldt gennem de eksperimenter, de foretager.» skriver Bisgaard (ibid. s. 49-50). I vårt tilfelle hadde ikke observatøren direkte

kontakt med aktørene under utprøvingen. Men gjennom forutgående samtaler, kan de prosjektansvarliges positive holdning til rammelek, ha smittet over på den ansvarlige pedagogen. I ettertid innrømmet imidlertid Bergundhaugen, at han ikke hadde vært så positiv til forsøket. Årsaken var at de valgte ukene, viste seg å være en mer hektisk periode for barnegruppa enn først antatt. Bl.a. ble det et opphold i arbeidet på flere dager mellom barnas besøk på arbeidsplassene og igangsettingen av lekesekvensen. Og man fikk et par dager mellom første og andre lekedag. Til tross for pedagogens skepsis, ble imidlertid lekesekvensen i ettertid vurdert som svært positiv. «Vi fikk faktisk enda mer leik den andre dagen.» fastslo Bergundhaugen under intervjuet.

Metoden for presentasjon av dataene fra utprøvingen av rammelek er hentet fra Erickson (1986) og Kruuse (1996), og tilsvarer den som er brukt ved intervjuene. Påstandene er ordnet i sideordnede kategorier, men ikke samlet i mer overordnede temaer.



Tommy: Tigern, vi vet ingen verdens ting om ormer.
Tigern: Kanskje moren din har en bok hvor det står om det.
Tommy: Ja, vi spør henne!
Tigern: Vi blir eksperter! Vi lærer alt som går an å vite!
Tommy: Nei, vent litt! Det er jo sommer! Jeg har ferie!
Jeg vil ikke lære noe!
Tigern: Hvis ingen tvinger deg, så regnes det som lek.
Tommy: Øh..... er du helt sikker?! Kuuuuuuuuuult.



2. EN AVKLARING OG UTDYPING AV BEGREPENE LEK OG LÆRING

Når man vil vurdere hvilke muligheter lek som arbeidsmåte i opplæringen i skolen gir, blir det av betydning hva man legger i begrepene lek og læring.

2.1. Lek

«Att ge sig i kast med begreppet lek kan jämföras med att försöka fånga såpbubblor; (...)» skriver Moyles (1995 s. 9). Begrepet lek er så mangesidig at en ikke kan snakke om en allment akseptert definisjon, selv om noen definisjoner står hverandre svært nær. En vanlig måte å forholde seg til temaet på har vært å sette opp visse kjennetegn på lek: at leken er en frivillig aktivitet, indremotivert, uten ytre mål, den er 'på liksom', lystbetont og engasjerer den som leker. Men noen av disse kjennetegnene har vært gjort til gjenstand for diskusjon.

Peter Smith og Ralph Vollstedt tok utgangspunkt i en modell utviklet av Krasnor & Pepler (1980 i Vollstedt 1985). Modellen framsetter fem kriterier på lek og en lekedefinisjon. To grupper av voksne skulle bedømme om noen utvalgte aktiviteter var lek eller ikke lek, og i hvilken grad den omtalte modellen kunne være til hjelp i dette arbeidet. Modellen hevder at lek kan kjennetegnes ved: en indre drivkraft, et positiv følelsesmessig uttrykk, en "lata-som-om" kvalitet, at midler dominerer over mål og til sist fleksibilitet. (Vollstedt 1985 s. 84.) Modellen sier videre at dess flere av disse kriteriene som er med, dess sikrere er det at en iakttager vil betegne aktiviteten som lek. Resultatene til Smith og Vollstedt (1985) viste at kriteriet 'en indre drivkraft' ikke var noe godt kjennetegn på lek. Vollstedt (1985 s. 85) skriver: "Der er en tendens til at søge kilden til leg i individet selv, mens arbejde betragtes som en aktivitet, der påføres individet fra dets omgivelser. En stor del af

barnets leg er imidlertid under kraftig indflydelse af andre børns handlinger.” Det kriteriet som var best til å bestemme om en aktivitet var 'lek', var aktivitetens 'late-som-om' kvalitet. Videre var 'positivt følelsesmessig uttrykk' og 'fleksibilitet' også gode vurderingskriterier. Mens kriteriet 'midler dominerer over mål' ikke øket iakttagernes evne til å vurdere aktivitetene. Vollestedt og Smith oppsummerer sin undersøkelse med at minst to av de tre kriteriene som de fant mest holdbare, måtte være til stede for at aktiviteten skulle bli betegnet som lek.

At disse kriteriene er viktige også når barna selv beskriver hva lek er, viser en undersøkelse av Henningsen (1999). Hun intervjuet 1. klassinger om hva de mente lek var og hva de lekte. Ei av jente gir et godt eksempel på hvordan overgangen fra en læringsaktivitet til en aktivitet barnet kaller lek begynner med en 'late-som-om' holdning. Klassen har hatt som fellesoppgave å lage kart som viser hvor barna bor. Dette er en typisk læringsaktivitet. Når kartene er tegnet ser noen av barna muligheten for lek. Starten på denne begynner i følge ei av informantene med at de fantaserer rundt hvor de bor. Informanten uttrykker dette slik: ..kanskje du bodde der eller jeg bodde der eller, noe sånt da.” (Henningsen 1999 s. 79.) Et annet barn, en gutt, forklarer hvorfor han liker å leke slik: ”For å ha det gøy.” (Ibid. s. 98.) At også dette er et viktig kjennetegn på lek bekreftes av en av de andre guttene i undersøkelsen. Når han får spørsmål om hva han gjør når han ikke leker, svar han: ”Kjeder meg.” (Ibid. s. 131.) Som et lite supplement til dette kan det også nevnes at selve ordet leik kommer fra norrønt og betyr spill, moro. (Taule 1988.)

Bae (1996 s. 3) deler lekedefinisjonene inn i to hovedgrupper: 1) de som ser på lek som en avgrenset aktivitet med visse kjennetegn og 2) de som definerer lek som en mental innstilling som ikke lar seg avgrense til en spesiell aktivitet.

Om den førstnevnte tradisjonen sier Bae (ibid. s. 3): «Denne forståelsen av lek som man finner i mye utviklingspsykologisk og pedagogisk forskning, har vært en dominerende forståelse innenfor barnehagepedagogikken inntil for nylig.» Lek ut fra dette synet, kan kategoriseres ut fra sentrale innholdselementer: rollelek, regellek, eller ut fra det materiellet som anvendes i leken: konstruksjonslek, formingslek m.fl. Det har også vært vanlig å sette lek opp mot andre virksomheter som læring og arbeid.

Den andre tradisjonen har sitt utgangspunkt i kommunikasjonsteoretisk, antropologisk og filosofisk forskning. Denne ser på lek som en væremåte, et

aspekt som kan oppstå ved enhver aktivitet. Innenfor denne tradisjonen står den amerikanske sosialantropologen George Bateson sentralt.¹¹ Bateson (1991 s. 144) skriver: « I almindelig sprogbrug er 'leg' ikke et navn på en handling; det er navnet på en *ramme* for handling.» Det avgjørende for om en handling er innenfor eller utenfor lekerammen er om barnet/den voksne sender ut leksignalet 'dette er lek'. Leksignalene utgjør en psykologisk ramme rundt lekehandlingen. Rammen skaper et 'rom' for leken. Rommet avgrenser leken i forhold til virkeligheten. Barnet har som nevnt under innledningen, flere måter å signalisere at det leker på bl.a. ved ordvalget og bøyningen av verbet

Definerer man lek som en holdning vil en del aktiviteter som den førstnevnte tradisjonen betegner som lek, falle utenfor definisjonen. Konstruksjonslek kan være lek ut fra denne definisjonen, men behøver ikke å være det. Når barn med stort alvor og en viss idé om det ferdige produktet, går i gang med sitt byggverk, kan lekesignalene være helt fraværende i situasjonen. Om barna derimot begynner å eksperimentere med sammensetningen av klossene, eller lar legobrannmenn klatre oppover sidene på tårnet for å slukke en brann, vil aktivitetene med stor sannsynlighet innbefatte et rikt spekter av lekesignaler. «Legen og skabelsen af legen må betragtes som et enkelt fænomen, og det er faktisk subjektivt plausibelt at sige, at handlingsforløbet kun kan tjene som leg, så længe det bevarer kreative og uventede elementer.» skriver Bateson (1991 s. 142).

Funksjonslek vil ofte være mer trening av egen kropp enn lek. Men også her kan barns klatring på et klatrestativ gå over fra ren kroppslig aktivitet til lek, dersom barna omdefinerer situasjonen til f.eks. å leke Tarzan. Reseptiv lek vil ofte mangle lekesignalene og faller derfor utenfor betegnelsen lek.

Barn signaliserer også tydelig når de vil avslutte leken f.eks. ved et verbalt utsagn av typen: «Nå leker vi ikke mer...» «Dette er på ordentlig altså...». Ansiktsuttrykket blir alvorlig. Eller barnet kan begynne å snakke med vanlig stemme. Å forstå signalene for avslutning av lek er like viktig som å forstå signalene på lek.

¹¹ Bateson (1991 s. 142) definerer lek som: « ...etablering og utforskning af relationer.»

2.1.1. En lekende holdning og en paratelig tilstand

Søbstad (1995) påpeker at lek er tegn på en paratelig tilstand. Denne tilstanden står i motsetning til en telisk tilstand. Begrepene er hentet fra Apter (1982). Apter (ibid. s. 47) definerer begrepene som følger:

«The telic state is defined as a phenomenological state in which the individual is primarily oriented towards, or feels the need to be primarily oriented towards, some essential goal or goals. The paratelic state, in contrast, is defined as a state in which the individual is primarily oriented towards, or feels the need to be primarily oriented towards, some aspect of his continuing behaviour and its related sensations.»

Apter (ibid. s. 52) presenterer en liste over kontrasterende kjennetegn på hhv. den teliske og parateliske tilstanden.

	Telic	Paratelic
A. Means-ends dimension	Essential goals Imposed goals Unavoidable goals Reactive Goal-oriented End-oriented Attempts to complete activity	No essential goals Freely-chosen goals Avoidable goals Proactive Behaviour-oriented Process-oriented Attempts to prolong activity
B. Time dimension	Future-oriented 'Points beyond itself' Planned Pleasure of goal anticipation High significance preferred	Present-oriented 'Sufficient unto itself' Spontaneous Pleasure of immediate sensation Low significance preferred
C. Intensity dimension	Low intensity preferred Synergies avoided Generally realistic Low arousal preferred	High intensity preferred Synergies sought Make-believe prevalent High arousal preferred

Det oppleves som behagelig for mennesket å kunne alternere mellom den teliske og den parateliske tilstanden. Alterneringen gir en følelse av frihet og kontroll. Dersom en situasjon oppleves som truende kan man skifte til en paratelisk tilstand og f.eks. forsøke å se det humoristiske i situasjonen. Dersom barn opplever leken som truende kan de skifte til en telisk tilstand og gå ut av leken. Apter (1982) skriver at på samme måte som man med Rubins vase kan velge forgrunn og bakgrunn, kan også de to tilstandene veksle mellom å være i fokus. Apter og Smith (1976) sammenlikner det å skifte mellom de to tilstandene med å sette to komplementære farger ved siden av hverandre. Begge fargene vil ved dette tre tydeligere fram.

Når 1. klassingene til Henningsen (1999) går over fra å konstruere kart til å fantasere rundt hvem som bor hvor, og hva som skjer på området de har tegnet opp, vil de sannsynligvis gå over fra en telisk til en paratelisk tilstand. Selve karttegningen var styrt av lærerens undervisningsmål. Det var en aktivitet alle skulle ta del i. Barna vil trolig være produktorienterte og ønske å gjøre seg ferdig med oppgaven. Barnas våkenhetsnivå vil være varierende. For mange innspill i forhold til det pågående arbeidet vil oppleves som frustrerende. Idet barna begynner å fantasere rundt livet på kartet, går de over i en aktivitet uten ytre mål. De vil være prosessorienterte og opptatt av opplevelsene i øyeblikket, fryde seg over morsomme innspill fra medelever, og ha et høyt våkenhetsnivå.

2.1.2. Oppsummering

De to definisjonene av lek som er referert ovenfor, har ulik innfallsvinkel til fenomenet. Den første tradisjonen tar observatørens perspektiv på lek. Den andre tradisjonen derimot forsøker å ta den lekendes perspektiv og se leken innenfra. Begge tradisjonene kan gi viktige bidrag til forståelsen av lek.

Apters begreper telisk og paratelisk tilstand synes å ha mye å bidra med i forståelsen av lek definert som en holdning. Den parateliske tilstanden var som nevnt, kjennetegnet av at man primært var orientert mot den pågående atferden og de (sansse-)opplevelsene som oppsto i situasjonen. Når barn eller voksne tar en lekende holdning, vil de gå over i en paratelisk tilstand. Begrepet 'en paratelisk tilstand' er imidlertid et videre begrep enn en lekende holdning. Den parateliske tilstanden vil nok også dominere når voksne eller barn deltar i en uformell samtale eller ser på et underholdningsprogram på TV o.a. En lekende holdning kan selvsagt også oppstå i slike situasjoner, men dette vil vel ikke være hovedregelen.

Smith og Vollstedt (1980) fant at de kriteriene som var best til å bestemme om en aktivitet var lek eller ikke, var for det første aktivitetens late-som-om kvalitet, videre positive følelsesmessige uttrykk og til slutt fleksibilitet. For å forsøke å avgrense begrepet lekende holdning, er det valgt å si at disse kjennetegnene også må være til stedet når man ser på lek fra denne innfallsvinkelen.

2.2. Læring

L 97 (KUF 1996 s. 28) skriver om læring:

«Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolen blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.»

2.2.1. Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep

Det finnes ulike definisjoner på læring. Rørvik (1976 s.16) presenterer en nokså tradisjonell definisjon. Læring er: « (...) *tileigning av ein disposisjon til relativt varig forandring av oppleving eller atferd.*» Rørvik påpeker at han har valgt å bruke ordet disposisjon fordi læringen ikke er selve atferdsendringen, men det som skjer inne i individet. Det har vært reist kritikk mot en slik definisjon av læring.

Ivar Bjørgen (1992) skiller mellom det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Som eksempel på et amputert læringsbegrep gjengir Bjørgen (ibid. s. 14) Hergenahns (1990) definisjon som har klare likhetstrekk med Rørviks: «Learning is a relatively permanent change in behavioral potentiality that results from experience and cannot be attributed to temporary body states such as those included by illness, fatigue, or drugs.» Det som er galt i følge Bjørgen med denne definisjon er tre forhold: a) Den skiller ikke mellom læring som prosess og resultat. b) Den er for upresis mht. å beskrive hva forandringen gjelder. c) Den framstår som et kompromiss mellom ulike

retninger innenfor læringspsykologien, og blir ved det upresis og lite informativ i forhold til praksis. Læring framstår som en: «(...) løsrevet prosess uten begynnelse og slutt - og uten sammenheng med andre prosesser.» (Ibid. s. 15.) Både oppmerksomhet, interesse, motivasjon, evaluering og feedback må sees på som sentrale deler av læringsprosessen, framholder Bjørgen.

Bjørgens utgangspunkt for å ønske et annet læringsbegrep kommer fra egne erfaringer med prosjektet 'Ansvar for egen læring' (Bjørgen 1991). Han er meget kritisk til at det stort sett er lærerne som kontrollerer elevenes læringsprosesser. Det er læreren som starter prosessen ved å vurdere problemstillinger, velge pensum, formulere oppgaver, spesifisere mål, motivere og instruere læringsoppgavene. Når elevene har «svart» på oppgaven fullfører læreren prosessen ved å evaluere elevarbeidene og undervisningsopplegget, og utvikler på dette grunnlaget nye ideer og interesser.

Barn og unge må få en mye mer aktiv rolle i hele læringsprosessen, hevder Bjørgen. Elevene må selv oppdage et interessant problem. De må akseptere læringsoppgaven, formulere den og spesifisere målene. Videre må elevene selv finne egnede metoder og kilder for å kunne løse oppgaven. Etter arbeidet med læringsoppgaven, må elevene trekkes med i evalueringsarbeidet.

For å integrere den nye læringen i eksisterende erfaringsstrukturer kan elevene forsøke å anvende den nye kunnskapen på virkeligheten. Dette vil kunne skape grunnlag for nye interesser og nye læringsoppgaver.¹²

Det beste utgangspunktet for en læringsprosess er i følge Bjørgen, barnets behovet for å få kunnskap om et område. Men ofte vil man ha en situasjon hvor læreren forsøker å inspirere elevene til å orientere seg om et emne og finne interessante innfallsvinkler til dette. Det sentrale er imidlertid at elevene får størst mulig kontroll over hele læringsprosessen.

Bjørgen presenterer en hierarkisk modell over ulike læringsformer hvor elevens kontroll over og ansvar for egen læring er økende dess høyere opp i hierarkiet en kommer. Nederst plasserer han klassisk betinging og habituering, så følger atferdsforming og programmert læring som han kaller

¹²Denne læringsprosess synes å ha mange fellestrekk med Deweys ideer om at barnet skal møte problemer som fører til at barna foretar en analyse, framsetter hypoteser, som drøftes og utprøves. Det er videre et uttalt mål hos Dewey at elevene skal utvikle evnen til å trekke selvstendige slutninger av de erfaringene de hadde gjort. (Dewey 1963.)

re-aktiv læring. Videre skolelæring og instruksjon i sykehus og militærtjeneste. Som eksempel på slik læring nevnes figurativ læring (Piaget), regelstyrt læring (Skinner) og læring ved språklig kontroll (Vygotsky, Luria). Nest øverst i hierarkiet finnes selvstendig læringsarbeid innenfor gitte rammer. Helt på toppen av hierarkiet er plassert; selvinitiert skapende læring innen lek, kunst, vitenskap og håndverk etc. (Ibid. s. 22-23.)

Bjørngen vil innføre viljen i læringsprosessen. Han mener at barn har en «naturlig» læringskompetanse og kan langt på vei være selvmotivert i læringsprosessen. Men det han kaller 'rovdriften' på barnets egen motivasjon i skolen gjør at man raskt må inn med ytre motivasjon. Bjørngen er sterkt skeptisk til om ytre motivasjon gir like gode læringsresultat som indremotivasjon. Men han ser at omfanget av obligatoriske emner og oppgaver i skolen er såpass stort, at skolen ikke ensidig kan basere seg på barnas indremotivasjon for læring. «Energisiden ved læringsbegrepet, energien til læringsarbeidet, dekkes dels gjennom viljebegrepet, dels gjennom selvmotiverte organisasjonstendenser. (...) etter hvert som læringsoppgavene overskrider den naturlige motivasjonen må energiseringen komme annetsteds fra, dvs. etter vår modell at viljesstyrt læring må overta.» (Ibid. s. 28.) Det er primært elevens egen vilje det her er snakk om, sekundært lærerens.

Bjørngen knytter meningsbegrepet nært til læringsbegrepet. Læring er å søke etter mening. som i praksis betyr å søke etter likheter mellom nye erfaringer og den eksisterende erfaringsstrukturen. Resultatet (her knyttet til verbal læring) «(...) uttrykkes gjennom endring i læringsresultatet så vel som gjennom endring av opplevd mening: *mening og læring er det samme.*» (Ibid. s. 28.)

Å trekke lek inn i skolen fører ikke automatisk til et helhetlig læringsbegrep. Om leken brukes som en metode i en sterkt lærerstyrt læringsprosess, vil vi fortsatt befinne oss innenfor det Bjørngen kaller det amputerte læringsbegrepet. Det vesentlige for om vår pedagogiske praksis kan defineres innenfor et helhetlig læringsbegrepet eller ikke, er barnas deltakelse i og kontroll over den totale læringsprosessen.

2.2.2. Tre komponenter i akademisk læring

Birkemo (1992 s. 6) postulerer tre komponenter i akademisk læring: I) kognitive operasjoner eller ferdigheter II) kunnskap og III) styringsprosesser.

Komponentene står i et nært samspill med hverandre. Kvaliteten på læringsresultatet vil være avhengig av kvaliteten på disse tre komponentene.

Teorier om *kognitive operasjoner* bygger i følge Birkemo (ibid.) oftest på Piagets teori. Begrepene adaptasjon, assimilasjon og akkomodasjon står vanligvis sentralt. Sternberg (1985, her ref. fra Birkemo 1992), er en representant for denne forskningen. Han har vært opptatt av relasjonsaspektet ved kunnskapstilegnelsen. Han bruker begrepene selektiv enkoding, selektiv kombinerings og selektiv sammenlikning, for å betegne de viktigste komponentene i kunnskapstilegnelsen. Den første komponenten refererer til at en velger ut relevant informasjon fra irrelevant informasjon. Den andre at en kombinerer den utvalgte informasjonen til en helhetlig struktur. Og den siste at en ser ny informasjon i sammenheng med eksisterende informasjon.

Birkemo (1992 s. 11) oppsummerer fellestrekk ved en del forskning på dette feltet på følgende måte.¹³: «Det mest sentrale av disse trekkene er kanskje den vekt de legger på tidligere kunnskapsstrukturer og de relasjoner som etableres mellom ny informasjon og disse strukturene. En ser også de læringsprosesser som beskrives som generelle fenomener som gjelder for alle mennesker og uansett faglig innhold.»

Den andre komponent i akademisk læring var i følge Birkemo *kunnskap*. Her er det de forestillinger og begreper som er organisert i individets langtidsminne som er av interesse. Et stort og godt begrepsapparat innenfor et område, vil lette innlæringen av nye kunnskaper innenfor det samme feltet. En funksjonsdyktig kognitiv struktur består i følge Birkemo (1992 s. 13) av to ledd:

«For det første bør en utvikle nøkkelbegreper eller nøkkelideer som kan fungere som begrepsmessige sentreringpunkter i den kognitive struktur. Slike nøkkelbegreper er begreper som har særlig mange assosiasjoner til andre begreper. Deretter må en bevisstgjøre sammenhengene mellom disse nøkkelbegrepene. Dette kan bl.a. gjøres ved bruk av analogier, påpeking av relasjoner, påpeking av likheter og forskjeller til andre begreper og å se kunnskapen i relasjon til eksisterende erfaringer hos eleven.»

¹³ Teoriene Birkemo her bygger på er: Sternberg 1985, Rumelhart & Norman 1978, Bransford & Franks 1976, Wittrock 1974 og 1988, Ausubel 1962 og Piaget og Inhelder 1966. (For litteraturref. se Birkemo 1992.)

At eksisterende kunnskap er viktig for tilegnelse av ny påpekes også i L97 (s. 29) : «Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte.»

Den tredje komponenten i akademisk læring kalte Birkemo *styring*. Her berøres begrepet metakognisjon. Metakognisjon refererer i følge Bråten (1996 s 74) til «(...) kunnskap om og kontroll av eget kognitivt system.» Metakognitiv kompetanse regnes som en avgjørende faktor i skillet mellom de dyktige og de mindre dyktige studentene/elevene. John H. Flavell som er en av pionerende innen forskning om metakognisjon skriver imidlertid : «However, none of us has yet come up with deeply insightful, detailed proposals about what metacognition is, how it operates, and how it develops.» (Ibid. 1987 s. 28.)

Flavell (ibid.) deler metakognitiv kunnskap inn i tre kategorier: A) Kunnskap om personvariabler, B) kunnskap om oppgavevariabler, og C) kunnskap om strategivariabler. Punkt A viser til: «...the kind of acquired knowledge and beliefs that concern what human beings are like as cognitive (affective, motivational, perceptual, etc.) organisms.» (Ibid. s. 22.) F.eks. om et barn oppfatter seg selv som gløggere, eller dummere enn de andre i klassen. Eller at en vet en lærer bedre ved å høre noen fortelle, enn ved å lese selv. Og det kan være generelle oppfatninger av hvordan mennesket fungerer som kognitivt vesen. F.eks. at korttidshukommelsen har liten kapasitet og er feilbarlig.

Kategori B fokuserer på personens kunnskaper om at ulike former for informasjon og oppgaver krever ulike former for informasjonsbearbeiding. «One learns that in some cases the task demands are much more rigorous and difficult than they are in other cases, and that one must take these demands into account and act accordingly if the task goal is to be achieved.» (Ibid. s. 23.)

Kategori C går på personens kunnskaper om når, hvor, hvordan og hvorfor ulike strategier er effektive. «Much is also learned about cognitive strategies or procedures for getting from here to there in order to achieve various goals (strategy variables).» skriver Flavell (ibid. s. 23). Han påpeker videre at de tre kategoriene alltid interagerer.

Når det gjelder den andre komponenten ved metakognisjon, kontroll eller regulering av kognisjon, skriver Bråten (ibid. s. 78): (Her) «... har vi å gjøre

med de selvregulerende mekanismene som en aktiv person benytter seg av under pågående forsøk på å lære eller løse problemer.» Eksempel på slike metakognitive aktiviteter er planlegging, prediksjon, overvåkning, testing, revidering, sjekking og evaluering.

L 97 la som nevnt vekt på at barna skulle lære å ta ansvar for egen læring. God undervisning satte læring i gang, påpekte den, men læringsprosessen ble realisert ved elevenes egen innsats. Og videre står det (KUF 1996 s. 29): «God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv.» I dette perspektivet blir det viktig å gi barna mulighet til å kontrollere og styre sin egen læringsprosess. Både effektiviteten og kvaliteten på læringen påvirkes av personens metakognitive kompetanse.

2.2.3. APA's prinsipper for god læring

American Psychological Association (APA)¹⁴ er det største forbundet for psykologer i USA. I et samarbeid mellom APA og Mid-continent Regional Educational Laboratory (McRel), ble det igangsatt et arbeid for å utvikle en del prinsipper for god læring. Et bredt spekter av fagfolk har vært med i prosessen. Resultatet ble de såkalte: «Learner-Centered Psychological Principles». Resultatet bygger på anerkjent forskning fra ulike fagdisipliner. Prinsippene er delt inn i fire hovedgrupper. (American Psychological Association 1995 s. 6-14).:

* Cognitive and metacognitive factors:

1. *Nature of the learning process.* Læring av komplekse fagemner er mest effektiv når læringsprosessen oppleves som en målrettet prosess hvor eleven/studenten skaper/konstruerer mening fra informasjon og eksperimenter.
2. *Goals of learning process.* For å skape hensiktsmessige representasjoner av kunnskap og for å tilegne seg de strategier for tenkning og læring som er nødvendige for suksessfull livslang læring, må studentene generere og forfølge personlig relevante mål. Lærere kan hjelpe studenter til å utforme meningsfulle læringsmål som er konsistente både med personlige og utdanningsmessige aspirasjoner og interesser.
3. *Construction of knowledge.* En dyktig elev/student kan kople ny informasjon til eksisterende læring på en meningsfull måte.

¹⁴ APA holder til i Washington og har et medlemstall på 155 000.

4. *Strategic thinking*. En dyktig elev/student kan skape og bruke et repertoar av ulike strategier for tenkning og resonnering for å nå kompliserte læringsmål.
5. *Thinking about thinking*. Metakognitive strategier for utvelgelse og overvåking av mentale operasjoner letter kreativ og kritisk tenkning.
6. *Context of learning*. Læring blir påvirket av miljøfaktorer inkludert kulturelle, teknologiske og lærerens metode for instruksjon.

* Motivational and effective factors:

7. *Motivational and emotional influences on learning*. Hva og hvor mye som læres blir påvirket av studentenes/elevens motivasjon. Læringsmotivasjonen blir i sin tur påvirket av individets følelsesmessige tilstand, tro, interesser og mål, og tilvante tankemåte.
8. *Intrinsic motivation to learn*. Nysgjerrighet, fleksibilitet, grad av innsiktsfull tenkning, og kreativitet er viktige indikatorer på indre motivasjon for læring. Indre motivasjon blir videre stimulert av oppgaver med optimal nyhets- og vanskelighetsgrad, som er relevante i forhold til elevens personlige interesser og åpner for personlige valg og kontroll.
9. *Effects of motivation on effort*. Tilegnelse av komplekse kunnskaper og ferdigheter krever utstrakt læringsinnsats og veiledet praksis. Uten en sterk læringsmotivasjon, er det umulig å skape denne innsatsviljen uten tvang.

* Developmental and social:

10. *Developmental influences on learning*. I løpet av livet er det ulike muligheter for og krav om læring. Læring er mest effektiv når ulike utviklingsområder innenfor og på tvers av fysiske, intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utviklingsforløp blir tatt med i betraktning.
11. *Social influences on learning*. Læring blir influert av sosialt samspill, mellommenneskelige relasjoner, og kommunikasjon med andre.

* Individual differences:

12. *Individual differences in learning*. Elever/studenter har som et resultat av tidligere erfaringer og arv, ulik strategi, innstilling og kapasitet for læring.
13. *Learning and diversity*. Læring er mest effektiv når forskjeller i elevens språklige, kulturelle og sosiale bakgrunn blir tatt hensyn til.
14. *Standards and assessment*. Å sette passe høye og utfordrende krav, og vurdere eleven så vel som læringsprosessen - inkludert diagnostisk vurdering, prosess- og resultatvurdering - er integrerte deler av en læringsprosess.

Prinsippene bygger på mer enn hundre års forskning på læring og undervisning. «They comprise not only systematically researched and evolving learning-centered principles that can lead to effective schooling but also principles that can lead to positive mental health and productivity of our nation's children, their teachers, and the systems that serve them.» skriver American Psychological Association (1995 s.5).

APA's prinsipper for god læring synes å integrere både Bjørgens kritikk av det amputerte læringsbegrep, og nyere syn på hva som kjennetegner en god akademisk læringsprosess. Dette prosjekt ønsker å legge det samme læringssynet til grunn for drøftingen av lek og læring i småskolen.



Tommy: Jeg er blitt manipulert, ydmyket og aggresjonshemmet!

Jeg må få tømte overjeg'et for generasjoners overlevert slagg!

Mamma: Fint, Tommy! Kan du tømme søppelposen med det samme?

Tommy: Ok, men jeg lar det få sterk symbolverdi.



3. LEK I SMÅSKOLEALDER

Når leken skal inn i skolen blir det viktig å vite hva som kjennetegner lek i alderen 6 - 10 år. Nedenfor trekkes noen aktuelle leketeorier fram. De teoriene som her presenteres er de mest brukte i førskolelærerutdanningen, en utdanning med lange tradisjoner når det gjelder pedagogisk bruk av lek.

3.1. Eriksons syn på lek i småskolealder

Erikson ser på mennesket som en biologisk organisme, et psykologisk vesen, og et sosialt vesen. Jeg'et organiserer individets erfaringer fra de forskjellige områdene slik at mennesket opprettholder en integrert og helhetlig personlighet. Leken er et middel blant flere barnet kan bruke som en hjelp i dette arbeidet. "Lek er således en egofunksjon, og et forsøk på å synkronisere kroppslige og sosiale prosesser med selvet". skriver Erikson (1974 s. 185). Leken blir, slik Erikson ser det, en viktig forutsetning for psykisk sunnhet.

Leken utspiller seg i følge Erikson (1972 s. 133), i spenningsfeltet mellom frihet og grenser.: «... where the freedom is gone, *or* the limits, play ends.»

Erikson bygger på Freuds syn på lek som: 1) katharsis (få utløp for innestengte følelser og tidlige frustrasjoner) 2) ønskeoppfylling (ens ønsker kan gå i oppfyllelse) 3) kompensasjon (i leken kan barnet kompensere for mislykkede forsøk på å oppnå et tilfredsstillende forhold til omverdenen.) 4) repetisjonstvang (barnet forsøker å mestre en situasjon som opprinnelig var for mye for det ved å gjenskape situasjonen igjen og igjen) og 5) angstkontroll (lek kan sees på som en *selvreguleringsmekanisme* hos barnet, som hjelper det å svekke eller eventuelt løse konfliktpregede opplevelser som framkaller angst). (Sommer og Bak 1981.)

I følge Eriksons teori kan vi fra 3-års alderen snakke om makrosfærisk lek. Makrosfæren «... er den verden vi deler med andre.» (Erikson 1974 s. 194.)

Leken er i 3-6/7-års alderen barnets viktigste uttrykksform. Leken får i denne alderen betydning for barnets sosial utvikling. Men: «Til å begynne med behandler barn andre som de var ting som en kan undersøke, løpe på, eller tvinge til å 'være hesten'.» skriver Erikson (1974 s. 194). Barnet ser på andre barn som objekter og forsøker å overføre sine erfaringer fra den fysiske verden til den sosiale. Men da lekekamerater sjelden lar seg håndtere som gjenstander, men har egen vilje og evne til handling, tvinges barnet til å revurdere sin lekeatferd. Samleken gir barn viktige sosiale erfaringer. F.eks.: Hvordan omgås andre? Hvilke forestillinger og forventninger har de andre? o.a. Barnet vil etter hvert erfare hvilke leketemaer som det kan dele med andre og hvilke det må ha for seg selv. Og: «I ennå lang tid er derfor ensom lek en uunnværlig havn der en kan overhale et rystet følelsesliv når en har vært ute i hardt vær i samvær med andre.» skriver Erikson (1974 s. 194).

Rolleleken har stor betydning for barnets sosiale utvikling: Barnet får via leken både en forståelse for voksenlivet og trening i interpersonelle situasjoner. I tillegg gir leken, gjennom barnets identifisering med voksenrollene, en mulighet for integrering av kulturens atferdsmønstre. Erikson påpeker også lekens betydning for barnets fysiske utvikling selv om dette primært faller utenfor hans forskningsfelt.

Regellekene dukker, i følge Erikson, opp ved overgang til skolealder. Disse kan ha en tradisjonell form eller være egenproduserte. De tradisjonelle regellekene vil ofte bli utsatt for visse endringer når nye generasjoner av barn overtar dem. Regellekene gir barna muligheter for å oppleve seg som del av en gruppe. Videre muligheter til å teste seg ut i forhold til kameratene. Denne utprøving foregår spesielt på det fysiske området. Erikson hevder at regellekene tidligere hadde en klarere tilpasningsfunksjon i forhold til voksenverdenen. Barna tilegnet seg viktige ferdigheter som: å skyte, kaste, løpe, klatre o.a. I dag er dette aspektet ved regellekene mindre aktuelt.

Erikson (1972 s. 158) påpeker at det er viktig også for den voksne å bevare noe av det lekende i seg. : «Whatever the precursors of a specifically adult playfulness, it must grow with and through the adult stages even as these stages can come about only by such renewal.»

3.2. Piagets syn på lek i småskolealder

Gjennom adaptasjonsprosessen streber mennesket, i følge Piaget, etter en bedre og bedre tilpassing til den ytre verden. Leken, spesielt praktisk lek og symbollek, aktiverer i hovedsak assimilasjonsprosessen. «Legen er således i sine to væsentlige former - den sensomotoriske øvelse og symbolet - en assimilation til virkeligheden af barnets egen aktivitet (...).» skriver Piaget (1969 s. 149). Barnet tilpasser omverdenen til sine egne ønsker og behov. Trenger det f.eks. en bil i leken, kan det bruke en kjøkkenstol. Barn leker, i følge Piaget (1967), både praktisk lek og symbollek primært pga. tilfredsstillelsen ved å bruke kreftene sine og gjenskape ulike erfaringer.

Med utgangspunkt i Charlotte Bühlers leke kategorier omtaler Piaget fire lekeformer; øvingslek eller praktisk lek¹⁵, symbollek, regellek og konstruksjonslek. Piaget (1967 s. 113) påpeker at de tre lekekategoriene: øvingslek, symbollek og regellek: « ...*(are)* corresponding to three stages, which are also characterised by the three successive forms of intelligence (sensory-motor, representational and reflective), (...).» Konstruksjonsleken skiller seg her ut. Den har sin plass både i andre og spesielt i tredje stadium.

Piaget påpeker også at det nesten alltid vil være elementer av praktisk lek i symbollek og elementer av symbollek og praktisk lek i regellek. Dette gjør at det ofte er vanskelig å kategorisere barns lek.

Piagets teori om kognitiv utvikling plasserer barn i seksårsalderen i overgangen mellom den preoperasjonelle og den konkretoperasjonelle fase. Den lekeformen som dominerer i den preoperasjonelle fasen er som nevnt, symbollek.

Symbolleken får på dette stadiet tre nye trekk:

«The first is the relative *orderliness* of the ludic¹⁶ constructions as opposed to the incoherence of the symbolic combinations of the type III (*e.g.*, obs. 82 and 83). The second is that in these new games there is an increasing desire for verisimilitude and *exact imitation of reality*, the third being the appearance of *collective symbolism*

¹⁵ Kalles også funksjonslek.

¹⁶ Ludic brukes her som en betegnelse på atferd knyttet til lek.

properly so-called, *i.e.*, with differentiation and adjustment of roles.»
(Ibid. s. 135.)

Barnas krav om stadig mer realisme i leken får ulike uttrykk.: «... only the general themes remaining symbolic, while the detail of the scenes and the constructions tends towards exact accommodation and frequently even towards properly intelligent adaptation.» (Piaget *ibid.* s. 137.)

Den siste perioden for symbollek opptrer i alderen syv til elleve eller tolv år. Leken i denne alderen er karakterisert av «... a definite decline in symbolism and the rise of either games with rules, or symbolic constructions which are progressively less distorting and more nearly related to adapted work.» (Ibid. s. 140.)

Et godt eksempel på hvordan barns lek i denne alderen utvikler seg er observasjonene av barnet T's lek (*ibid.* s.140-141). Han hadde utviklet en symbollek sammen med to andre hvor de hadde hvert sitt landområde. T's landområde ble kalt 'Six-Twenty Balls'. Fra syv-årsalderen begynner han å tegne kart over dette landområdet. Flere byer ble tegnet opp og navngitt. T befolket landet med skolebarn på hans egen alder og lot ulike hendelser utspille seg der. Fra åtte års alderen tok selve karttegningen over. Han la stort arbeid i alle detaljene. Ulike distrikter ble tegnet ut og distribuert til familie og venner. Kunnskap fra egne studier av kart og globus ble brukt i framstillingen. Fra omkring ni-årsalderen tok interessen for ordinære kart over. Disse kunne få enkelte egen-komponerte innslag. Ved ti-årsalderen ble kartene svært korrekte. Men så oppsto en periode med symbolsk lek igjen. T hadde fått interesse for historie. Han moret seg med å gjenskape klær, møbler, hus osv. tilhørende ulike historiske perioder. Små bamser og apekatter ble kledd i kostymer fra Rom, middelalderen, renessansen, Louis den 14.'s tid, attenhundretallet o.a. Sammen med en klassekamerat ble sentrale tema og hendelser fra historien gjenskapt med stor tålmodighet og nøyaktighet. Piaget (1967 s. 141) skriver om disse to: «One needs to have seen a little monkey in a wig, a three-cornered hat, silk breeches and lace ruffles, in an eighteenth century setting made of cardboard, in order to understand the pleasure that two eleven-year-old boys can find in spending their leisure time in evoking the spirit of the past.» Symbolleken var her nærmest et påskudd for å arbeide sammen med en kamerat, hevder Piaget. Men den tilførte glede til et felles prosjekt som både var intellektuelt og artistisk. Symbolleken til disse barna kaller Piaget for symbollek av enkleste slag.

Hvordan lek i overgangen til skolealder kan bevege seg over i mer kreativ aktivitet viser følgende observasjon. (Ibid. s. 140.) To barn hadde lekt mye sammen i familielek med dukker. Barna utviklet så en lek hvor de opptrådte for et tredje barn. Denne leken utviklet seg først helt spontant. Senere begynte barna å planlegge opptredenene. Det varierte noe hvor detaljerte disse planene var. Men alltid var det et stort rom for improvisasjon. Hvordan leken skulle slutte ble aldri planlagt.

Også praktisk lek og konstruksjonslek kan man finne i småskolealder. Eksempler på praktisk lek i småskolealder er lekeslåssing, hopping og klatring etc. Om praktiske leker skriver Piaget (ibid. s. 117): «Their specific function is to practise the behaviour merely for functional pleasure, or for the pleasure obtained from awareness of new power.»

Som nevnt i sitatet ovenfor holder Piaget konstruksjonsleken som litt spesiell i forhold til de tre andre lekekategoriene. «...constructional games do not form a category of the same kind as the others, but are a boundary class between games and not-ludic behaviours.» framholder han (1967 s. 110).

Konstruksjonslek plasseres mellom lek, i snever betydning, og arbeid, eller spontan intellektuell aktivitet. Også tegning plasserer Piaget i dette området. Han oppsummerer forholdet mellom konstruksjonsleken og de tre andre lekekategoriene slik: «There are practice games, symbolic games, and games with rules, while constructional games constitute the transition from all three to adapted behaviours.» (Ibid. s. 110.)

På slutten av den pre-operasjonelle fasen dukker regellekene opp.

Blomstringstiden er imidlertid i den konkret-operasjonelle perioden (fra 7 - 11 år). Regelleken er den høyeste lekeformen og er et resultat av barnets sosiale utvikling. Samtidig har regelleken også betydning for den sosiale tenkningens utvikling. Regelleken gir mulighet til å prøve seg i virkelig samarbeid, og barna må forstå og rette seg etter felles regler. Regellek tvinger barna til å ta de andres perspektiv. (Hvor er det sannsynlig at Anne vil lete etter meg?) Regelleken krever en sterkere grad av tilpassing (til ytre regler, andres atferd, tanker o.a.) enn symbolleken hvor barna har større frihet til å omforme verden etter eget forgodtbefinnende.

Det er to kategorier av regler; det er de som blir overlevert fra tidligere generasjoner, og de som er spontane. Leker med regler av første slag, krever at eldre barn leker med yngre, og at de yngste ønsker å ta etter de eldre f.eks. i lek med klinkekuler. Mer spontane leker med regler er ofte praktiske leker

eller symbolleker som har gjennomgått en utvikling. Utviklingen kommer som følge av et sosialt samspill enten mellom eldre og yngre barn, eller oftest mellom jevnaldrende eller jevnbyrdige barn. Piaget (1967) hevder at de aldri har observert spontane regler hos barn som leker alene.

Barnas forhold til reglene i leken gjennomgår en utvikling. Fra å ha et litt løst forhold til reglene, går de over i en periode hvor reglene oppfattes som absolutte eller ubrytelige, og ender opp med å ta aktivt del i utformingen av reglene. I rolleleken er rollene dominerende og synlige, mens reglene i leken er mer skjult. I regelleken forholder det seg motsatt (f.eks. i leken 'Kappe land').

Regelleker kan man også finne hos voksne; sport, kortspill, sjakk o.a. «...they are the ludic activity of the socialised being.» skriver Piaget (1967 s. 142) om grunnen til at vi finner regellek selv hos voksne.

Som nevnt hevdet Piaget at assimilasjonsprosessen dominerer i lek. Dette var spesielt framtrødende i praktisk lek og symbollek. Lek synes derfor å være en aktivitet som kan hjelpe barn til å befeste det de har lært, men i liten grad til å innvinne ny kunnskap. I en læringsprosess derimot dominerer akkomodasjonsprosessen. På grunnlag av erfaringer etablerer barnet nye eller forandrer tidligere forestillinger om et forhold. Lek og læring synes dermed å bli stilt opp som to ulike prosesser. Men, skriver Piaget (1969 s. 149), barns lek vil «... lidt efter lidt omformer sig i retning af adapterende konstruktioner, til hvilke der kræves stadig mere arbejde, således at alle de spontane overgange mellem legen og arbejde kan iagttages i den aktive skoles mindste klasser.» Dette skjer gjennom lekens egen indre utvikling. I følge Piaget er det derfor en glidende overgang mellom lek og arbeid/læring. Eksempelet med barnet T ovenfor illustrerer dette godt.

Grensene mellom lek og ikke lek kan ofte være vanskelige å trekke. Piaget (ibid. s. 150) skriver om dette:

« To sum up, it is clear that all the criteria suggested in order to define play in relationship to non-ludic activity result, not in making a clear distinction between the two, but rather in stressing the fact that the tonality of an activity is ludic in proportion as it has a certain orientation. This amounts to saying that play is distinguishable by a modification, varying in degree, of the conditions of equilibrium between reality and the ego. We can therefore say that if adapted activity and thought constitute an equilibrium between assimilation

and accommodation, play begins as soon as there is predominance of assimilation.»

3.3. Den kulturhistoriske skolens syn på lek i småskolealder

Lek ut fra den kulturhistoriske skolen kan defineres som: « ... en aktivitet hvor barnet ved roller og erstatningsgjenstande gjengiver et tema fra den voksnes verden.» (Thyssen 1991 s. 21.) Det blir derfor i hovedsak det vi til daglig betegner som rollelek/symbollek som kommer inn under betegnelsen lek her. Funksjonslek, regellek, konstruksjonslek og mer kreative aktiviteter faller utenfor.

To teoretikere fra denne skolen blir presentert: Vygotsky og Leontjew.

3.3.1. Vygotsky

Relasjonen mellom utvikling og lek kan i følge Vygotsky sammenliknes med relasjonen mellom utvikling og undervisning. Leken skaper, i følge Vygotsky (1982b¹⁷), *sonen for videre utvikling*¹⁸. Dette er et svært sentralt begrep hos Vygotsky. Begrepet setter fokus på avstanden mellom barnets aktuelle og potensielle utviklingsnivå. Det førstnevnte vises gjennom barnets uavhengige problemløsning. Det andre gjennom problemløsning under veiledning av en voksen eller i samarbeid med mer kompetente kamerater.

Om lekens betydning for barnets utvikling skriver Vygotsky: “ I leg er barnet alltid lengere fremme end sit aldersmæssige gennemsnit, lengere fremme end sin egen almindelige adfærd. I leg er det ligesom et hovede højere end sig selv. Legen indeholder i fortættet form – som i focus af et forstørrelsesglas – alle udviklingens tendenser” (Vygotsky ibid. s. 69.) For de minste barna dominerer sanseinntrykkene. Først når barna klarer å se litt bort fra disse, kan de delta i symbollek. I leken må barnet forholde seg både til gjenstandene som fysiske gjenstander og til den mening objektene tillegges i leken. Skal man leke at en stein er en kake, må man både avpasse sine aktiviteter etter steinens fysiske egenskaper (bl.a. ikke bite for hardt i den), og man må klare å se litt bort fra de sanseinntrykk steinen gir og se meningen som tillegges den i leken. En forutsetning for å kunne forholde seg til ulike objekter som symboler, er derfor at barnet er kjent med de som fysiske gjenstander.

¹⁷ Artikkelen ble stenografisk nedtegnet fra en forelesning som Vygotsky holdt i 1933 ved Hertzens pedagogiske institutt. Første gang publisert i *Soviet Psykology* (1967) vol V, s. 6-18.

¹⁸ Sonen kalles også ‘barnets nærmeste utviklingssone eller ‘den proximale sone’.

Objektet f.eks. en kloss som brukes som bil, hjelper videre barnet til å generalisere og abstrahere sine erfaringer med og kunnskaper om biler. Disse erfaringene anvendes og utprøves i leken.

Leken stimulerer på denne måten førskolebarnets gryende evne til abstrakt tenkning. «Alle de undersøgte faktorer i legen har vist os, at der i legen skabes en ny relation mellem det tænkte felt eller den tænkte situation og den virkelige situation.» (Vygotsky 1982b s. 71.)

Barnet i 3-5 års alderen vil i lek legge vekt på hvordan de har sett voksne/større barn utføre en bestemt handling. «Barnet kan bedre handle enn forstå.» skriver Vygotsky (ibid. s. 66). Senere vil barnet legge vekt på handlingens betydning i en kulturell og sosial sammenheng. Selve bilkjøringen blir ikke lenger det mest sentrale, men at man kan bruke bilen til å komme seg på arbeid, dra på kino, på ferie o.a. Samtidig kan barnet minimalisere handlingene. Det å ri kan uttrykkes gjennom noen små tripp på stedet, det å kjøre gjennom noen enkle rattbevegelser. Barnet kan nå erstatte den tidligere omstendelige handlingen med en handling på tankeplanet. Men ennå trenger barnet støttepunkter for den indre tanken i en minimalisert lekehandling. Barnets tenkning går tydelig mot en mer og mer operasjonell tenkning.

Mot slutten av førskolealderen dukker regellekene opp. «Udviklingen fra leg med udpræget tænkt situation og latente regler til leg med klare regler og latent forestillet situation udgør to poler og angiver udviklingen i barnets leg.» (Vygotsky ibid. s. 57.) På samme måte som reglene i barnets lek blir mer og mer framtrepende, trer også målet med lekeaktivitetene tydeligere og tydeligere fram. «Med hensyn til legens udvikling er der en bevægelse i retning af, at legens mål erkendes. Der er forkert at tro, at leg er aktivitet uden mål.» (Vygotsky ibid. s. 69.)

Regellekene utvikles videre inn i skolealderen, men :

«Hos skolebarnet begynner legene at være en begrenset form for aktivitet, overvejende i sportslige typer for leg, der spiller en vis rolle i skolebarnets almindelige udviklingsforløb, men uden at have den betydning, som leg har hos førskolebarnet. (...) Legen dør ikke bort i skolealderen, men indgår i barnets forhold til virkeligheden. Den har sin indre fortsættelse i undervisning og arbejde (en obligatorisk aktivitet med regler).» (Vygotsky ibid. s. 71.)

Til tross for at Vygotsky mener at lekens betydning avtar betraktelig i skolealder, tar han til orde for at barn skal lære å lese og skrive gjennom lek. «...and this means that the best method is one which children do not learn to read and write but in which both these skills are found in play situations. (...) In the same way as children learn to speak, they should be able to learn to read and write. (Vygotsky 1978¹⁹ s. 118.) Om han her tenker på førskolebarn eller skolebarn kommer ikke fram av sammenhengen. Men i en annen forbindelse slutter han seg til Maria Montessoris syn på skriveundervisningens optimale alder: «Montessori hadde en særlig term - eksplosiv skrivning - for det fænomen, vi iagttager ved skriveundervisning af 5-årige førskolebørn. Montessori påviste, at den produktionsrigdom, som opstår ved en ganske almindelig skriveundervisning i førskolealderen, aldrig viser sig hos et barn på 7 år og aldrig hos et barn på 8 år.» (Vygotsky 1982c s. 103.)

I lys av dette er det trolig at han primært tenker på barn i 5-6-års alderen når han snakker om å lære å lese og skrive i lek. Våre nye førsteklassinger vil være i denne alderen.

3.3.2. Leontjew

I Leontjews teori er begrepet virksomhet helt sentralt. Tre virksomheter skifter på å spille hovedrollen i den menneskelige utvikling: lek i førskolealder, læring i skolealder, og arbeid i voksen alder. Den ledende virksomheten er lokomotivet i utviklingen av hele mennesket. En virksomhet kan betegnes som ledende ”... hvis de viktigste prosesser, som forbereder overgangen til nye, høyere utviklingsstrin, tillige utvikler sig med denne.” (Leontjew 1977 s. 531.)

Det er alltid et motiv som setter virksomheten igang. Motivet defineres som ønsket/behovet for noe. I en virksomhet er det alltid samsvar mellom virksomhetens motiv og mål. Om barnets motiv for å leke er å bake som den voksne, kan målet for leken være å utføre arbeidsoperasjonene mest mulig riktig i forhold til egne erfaringer.

¹⁹ Essayet ble første gang trykt i 1935, etter forfatterens død, i samlingen *Mental Development of Children and the Process of Learning*.

Læring kan i følge Thyssen (1991) beskrives som en virksomhet som består av handlinger, ved hvilke barnet forsøker å forandre seg selv - ved å tilegne seg ny viten eller nye ferdigheter. Motivet for læringen er altså innvinning av nye ferdigheter eller ny viten, mens motivet for leken er å gjenskape de voksnes handlinger. «Ved legene ligger handlingens motiv ikke i resultatet, men i selve processen, (...)» påpeker Leontjew (1977 s. 532).

Selv om motivet for leken ikke primært er innvinning av ny kunnskap, har leken et stort læringspotensiale. Kjennskap til og fortrolighet med en gjenstand er en forutsetning for å kunne bruke den i lek, men lek med gjenstanden vil utdype barnets kunnskaper om den som et fysisk objekt og dens bruksverdi og betydning i en sosial og kulturell sammenheng. «I førskolebarnets leg er handlinger og operationer således alltid reelle og sociale. Ved hjelp af disse tilegner børnene sig den menneskelige virkelighed.» skriver Leontjew (ibid. s. 540).

Fra 3-4 års alderen leker barn mer og mer samlek. Barna diskuterer og utvikler leketemaene i fellesskap og sammen tilegner de seg en stadig bedre forståelse for den voksnes verden. Her blir, i følge Leontjew (ibid s. 546), ikke bare de voksnes bruk av gjenstandene viktig, men også de voksnes innbyrdes relasjoner: « 'Sporvognskonduktøren' kører ikke blot sin sporvogn, han træder også i et bestemt forhold til sine 'passagerer' og sin 'billettør'. Allerede på et relativt tidlig udviklingstrin af legevirkomheden ser barnet i en genstand ikke blot *menneskets forhold til dette objekt*, men også *menneskenes indbyrdes forhold.*»

Mot slutten av førskolealderen dukker regellekene opp. Leontjew (ibid. s. 550) framhever at: «I disse lege er det ikke rollerne og situationen, der er fastlagt, men reglerne og opgaven. Det gælder her om at nå et mål under bestemte betingelser.» Et viktig moment ved disse lekene er 'selvvurderingsmomentet': «Barnet vurderer sine færdigheder, sin kunnen og sine resultater i forhold til de andre drenge og piger.» (Ibid s. 552.)

Leontjew introduserer, som nevnt, også en lekeform han kaller grenseleker. Disse opptrer i overgangen til skolealder. Om disse skriver han (ibid. s. 552-553): «Denne leg befinner sig på grænsen mellem den klassiske førskoleleg og skolealderens leg. Hertil hører de didaktiske lege i ordets bredeste betydning, improvisationslege, sportslege og fantasilege.» I disse lekene er det ofte integrert en rekke 'forberedelsesoperationer'.

Fra 7 års alderen tar læringen over som den ledende virksomheten. Men som påpekt ovenfor, fortsetter leken å være en viktig virksomhet i barnets liv ennå noen år.

3.4. Teorier om lek som samspill med vekt på lek i småskolealder

Denne retning innenfor lekeforskningen består av ulike leketeorier. Teoriene utgjør ingen homogen gruppe, men har allikevel såpass mye til felles at de vanligvis presenteres samlet. Valget av teorier til denne framstillingen er bl.a. påvirket av Lillemyr (1990), Olofsson (1992, 1993a, 1993b), Åm (1984). Teorienes fellesnevner er synet på lek som kommunikasjon eller samspill.

Som tidligere nevnt, var sosialantropologen George Bateson en av opphavsmennene til og senere inspirator for denne retningen innen lekeforskningen. Han utviklet en kommunikasjonsteori med utgangspunkt i fenomenene lek og fantasi. Batesons teori om kommunikasjon har hatt stor betydning bl.a. for: språkforskning, forståelse for psykiatriske problemer, psykoterapi og symbolbruken i kunst og lek.

Bateson påpekte at lek var kommunikasjon på flere plan. «Now, this phenomenon, play, could only occur if the participant organisms were capable of some degree of metacommunication, i.e., of exchanging signals which would carry the message 'this is play' .» (Bateson 1973 s.152.) Når jeg innenfor en lekeramme agerer sint, signaliserer jeg samtidig at den atferden jeg nå viser ikke betyr det samme som slik atferd vanligvis betyr. Eller sagt på Batesons egen lekne måte: «These actions, in which we now engage, do not denote what would be denoted by those actions which these actions denote.» (Ibid. s. 153.) Når barn eller dyreunger lekeslåss signaliserer de samtidig at atferden ikke er det som den ser ut til å være, en aggressiv handling, men lek. Skal situasjonen fungere som lek må begge barna ha oppfattet lekesignalene, og holde seg til de tillatte knep. Det kan være vanskelig for den som står utenfor å vurdere om situasjonen er lek eller alvor. «De givne handlinger, som i en given rækkefølge udgør legen, kan naturligvis optræde hos de samme personer eller dyr i andre slags forløb. Det, der er karakteristisk for 'leg', er, at den er et navn på sammenhænge, i hvilke de handlinger, der udgør legen, har en anden slags relevans og organisation, end de ville have haft i ikke-leg.» skriver Bateson (1991 s.128).

Bateson påpeker også, som tidligere nevnt, at leken foregår innenfor en psykologisk ramme som forsøker å skille mellom signaler av ulikt slag. Han utdyper dette ved å ta utgangspunkt i dyrs atferd. Vi kan her observere tre typer: «(a) Messages of the sort which we here call mood-signals; (b) messages which simulate mood-signs (in play, threat, histrionics, etc.); and (c) messages which enable the receiver to discriminate between mood-signs and those other signs which resemble them.» (Bateson 1973 s. 162.) Budskapet 'dette er lek' er et budskap av type c. «The message 'This is play' thus sets a frame of the sort which is likely to precipitate paradox: it is an attempt to discriminate between, or to draw a line between, categories of different logical types.» skriver Bateson (ibid. s. 162).

Garvey og Berndt (1975, her ref. fra Schwartzman 1978 s. 229) hevder det er minst fem ulike kommunikasjonstyper involvert i barns late-som-om-virkosomhet:

- 1) Kommunikasjon som opphever en late-som-om situasjon. F.eks.: «Ikke dytt, jeg er ikke drage lenger nå.»
- 2) Markering av en rolletaking. Dette kan gjøres ved valg av handlingsmåter, gester, positur, stemmeleie osv.
- 3) Lekesignaler som fnising, smiling/fliring, blinking osv. Dette markerer at barnet er i lekestemming.
- 4) Kommunikasjon som referer til foreskrevne atferdsmåter for samhandling i lek. F.eks. a) sikring av en rettferdig fordeling av lekesaker («Dette er min telefon.»), b) klargjøring av rettigheter («Nå er det min tur.») og c) etablering av kontakt («Vil du leke med meg?»).
- 5) Den femte typen av kommunikasjon i lek kalles eksplisitt benevnelse av late-som-om transformasjoner. Disse verbale transformasjoner opptrer i ulike varianter. Garvey og Berndt presenterer syv forskjellige: a) omtale av lekekameratens rolle (Skal du være indianer?) b) omtale av egen rolle c) omtale av felles roller («Vi kan begge være flyvertinner.») d) omtale av lekekameratens handlingsplaner («Lek at du er redd for katter.») e) omtale av egne handlingsplaner f) omtale av felles handlingsplaner g) transformering eller oppfinning av objekter («Nå er liksom sofaen et fly.») Og: «Her har du en sjokolade.» - Gir den andre en fiktiv sjokolade.)

Som de fem punktene ovenfor indikerer, gir leken barn god trening i å tolke kommunikative signaler.

Smilansky (1968 s. 9) framhever seks lekeelementer som hun ser på som essensielle deler av en god sosial rollelek. Hun påpeker at: «... the element chosen as criteria do not represent a fine measure of all the components

characteristic of sociodramatic play, (...).» Elementene er: 1) *Imitasjon*. Barnet tar en rolle og uttrykker den gjennom ord og handling 2) *Late-som-om i forhold til objekter*. Bevegelser eller verbale uttalelser erstatter reelle gjenstander (setter hånden til øret og leker at man snakker i telefonen 3) *Late-som-transformasjoner av miljø og handlinger*. Verbale beskrivelser erstatter handling og situasjoner («Dette er en politistasjon. Nå har jeg liksom arrestert en tyv.») 4) *Utholdenhet*. Barnet må kunne holde fast ved et tema eller en rolle over minst 10 min. 5) *Samspill*. Det må minst være to barn som samspiller innenfor leketemaets struktur. Og 6) *Verbal kommunikasjon*. Det må finnes verbal kommunikasjon knyttet til lekens tema. De fire første punktene går på rollelek generelt, de to sist spesielt på sosial rollelek.

Disse seks lekeelementene gir anvisninger mht. hvilke ferdigheter barn trenger for å delta i sosial rollelek. Samtidig er det slik at de samme ferdighetene trenes gjennom deltakelse i rollelek.

Barns lekeferdigheter utvikles gradvis. Fenson og Schell (1985 - her ref. fra Olofsson 1993a) har skilt ut tre trinn i utviklingen av late-som-om-evnen: Første trinn betegnes som en økende evne til desentrering. Barnet blir mer og mer i stand til å kunne ta andres ståsted, se et forhold fra en annens synsvinkel. Dette medfører at de blir bedre til å ta andres roller i lek og tenke seg inn i andre menneskers følelser og reaksjoner. Trinn to kjennetegnes av en økende evne til dekontekstualisering. Barnet blir stadig mindre avhengig av miljøet/konteksten og tingenes egenskaper, og mer i stand til å utføre transformasjoner i lek. Økende evne til integrasjon i leken kjennetegner tredje trinn i utviklingen. Barna blir stadig bedre til å holde tråden i leken og la leken bli styrt av egne forestillinger og hensikter eller en plan. Barna kan klare å holde fast det overordnede tema (reisen til bestemor) i utførelsen av en serie delhandlinger (pakke, gå til toget/ta en drosje, reise med toget - handle på toget, spise på toget, gå av toget o.a.).

Om den sosiale rollelekens betydning for barns utvikling skriver Smilansky (1968 s. 12) : «Sociodramatic play behavior develops three main areas in a child, all of which are essential parts not only of play, but also of the school game and the game of life.» De tre er 1) *Kreativitet*. Basert på utnytting av tidligere erfaringer og kontrollert av en viss struktur. 2) *Intellektuell vekst*. Innbefatter abstraksjonsevne, utviding av begrepsforståelsen, og ervervelse av ny kunnskap. 3) *Sosiale ferdigheter*. Erfaring med positive gi-og-ta situasjoner, utvikling av toleranse og hensynsfullhet.

Garvey (1979 s. 46-47) introduserer begrepet vilter lek. «Det er aktivitet som utføres med stor energi, og som oftest av en gruppe individer. (...) Den kan bestå av løping, hopping, sprang, barna lar seg falle over ende eller flyr etter hverandre og jager hverandre på flukt. De bryter med hverandre, slår etter hverandre, ler, skjærer grimaser.» Dette er lek som vanligvis skjer utendørs, og ofte oppstår etter at barn har vært i ro i lengre tid f.eks. konsentrert om en oppgave. Garvey påpeker at dette er en form for lek som nye barn i barnegruppa ofte venter lengst med å ta del i.

Regelleker eller spill som bygger på konkurranse blir i følge Garvey, først populære når barna er mellom syv og ni år. Før denne alderen foretrekker barna leker som krever samarbeid. «Selv om et mindre barn kan være stridbart nok og prøve seg på litt mannjevning med lekekameraten (*Jeg er sterkere enn deg så*), så krever organisert konkurransespill mer av ungen enn han makter.» skriver Garvey (ibid. s. 114). Mindre barn vil ha store problemer med å kunne godta å tape eller et nederlag.

3.5. Oppsummering

Både Erikson, Piaget, Leontjew og Vygotsky synes i all hovedsak å se på lek som en bestemt type aktivitet som skiller seg fra andre aktiviteter ved visse kjennetegn. Men det er eksempler på at både Erikson og Vygotsky snakker om en lekende holdning også utenfor lek som avgrenset aktivitet. For eksempel snakker Vygotsky om lek med gigantiske tall i astronomi og naturvitenskap. (Vygotsky 1930, 1995 s. 34.) Og Erikson la vekt på at den voksne måtte bevare det lekende hos seg. I tillegg er Vygotskys tanker om lek som fantasi, og fantasien forhold til virkeligheten interessant både når lek sees på som en avgrenset virksomhet og som en mental innstilling.

Den siste gruppen av teorier, er opptatt av samspillsaspektene ved lek. Bateson og hans syn på lek som en mental innstilling sto her sentralt. Men disse teoriene synes i hovedsak å begrense sin interesse for samspill og lekesignaler til bestemte typer av (lek-) aktiviteter som rollelek, sosial rollelek og regellek. Deler av teoriene har imidlertid god overføringsverdi til synet på lek som en mental innstilling også utenfor rene lekeaktiviteter. Også når man tar en lekende holdning i andre aktiviteter, vil det skje en overgang til en late-som-om situasjon. Denne overgangen vil markeres med ulike lekesignaler. Kreativitet, intellektuell vekst og sosiale ferdigheter var i følge Smilansky en positiv effekt av deltakelse i sosial rollelek. Om denne effekten også kan påvises når den lekende holdningen opptrer utenfor spesielle lekeaktiviteter vil bli drøftet senere i boka.

Leketeoriene som her er redegjort for synes å ha et minste felles multiplum i synet på lek. Dette er: Lek som utprøving av tanker/ideer og erfaringer. Hos Erikson, Piaget, Vygotsky og Leontjew er dette synet forholdsvis tydelig. Ikke fullt så klart er det hos teoriene som ser på lek som samspill. Disse siste synes i hovedsak å være opptatt av formen på lekeaktivitetene ikke innholdet. (Gjelder i mindre grad Garvey.) Alle teoriene som ser på lek som samspill legger imidlertid vekt på lekens som-om-karakter. Det er dette kjennetegnet som gir en trygg ramme for utprøvingen av ideer og erfaringer. Olofsson (1993b) står i denne teoritradisjonen. Hun skriver:

”I leken skjer det et møte mellom den ytre og den indre verden. Opplevelser og erfaringer fra omverdenen danner stoff for leken, men gjengis sjelden som de var. De stables om etter barnets intensjoner i en skaperprosess. Ting i den ytre verden som barnet støter på, vekker assosiasjoner og setter i gang fantasien, som er evnen til å skape hendelser og hendelsesforløp, miljøer og ting ved å utnytte tidligere erfaringer i helt nye versjoner. ” (Ibid. s. 29)

Det er altså barnets erfaringer med virkeligheten som er basis for leken. Men disse erfaringene omformes og forandres ut fra barnets indre verden. Å se på lek som utprøving av tanker/ideer og erfaringer synes ut fra dette å kunne forenes både med et syn på lek som avgrenset aktivitet og som en holdning.



Tommy: Det heter seg at verden er en scene.
Men det er åpenbart at stykket ikke er innøvd, og at alle bare improviserer.
Tigern: Sikkert derfor det er så vanskelig å avgjøre om det er en farse eller en tragedie.
Tommy: Vi trenger flere spesialeffekter og dansenumre.



4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FEM FOU-ARBEIDER

4.1. Pramlings studier av barn og innlæring

Pramling har spesielt interessert seg for metakognitive aspekter ved barns tenkning. Pramling (1986) poengterer at det er forskjell på å ha kunnskap om noe, og å ha forståelse for at man har denne kunnskapen. Å tenke er en kognitiv funksjon/evne, å kunne reflektere over sin egen tenkning er en metakognitiv funksjon/evne.

Pramling (1988) forsøker å skille ut tre forskjellige skoler/tradisjoner i synet på metakognisjon.²⁰ Felles for to av tradisjonene er deres syn på metakognisjon som en egenskap eller evne hos barn. Barn vil ut fra denne tenkningen, enten ha eller ikke ha metakognitiv kompetanse.

Den tredje retningen som Pramling selv bekjenner seg til, har sitt utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen.²¹ Man forsøker å ta barnets perspektiv som utgangspunkt «(...) och betraktar kvalitativt olika kategorier av uppfattningar som metakognition, dvs hur barn förstår. Tolkningsramen är en fråga om vad som framträder i barns tänkande om något i världen. Denne ansats blir därför både innehålls- och situationsberoende. » (Pramling 1988 s. 14.) Om et barn en regnværsdag sier: «Nå gråter englene», kan dette utsagnet tolkes med hensyn på barnets oppfatning av omverdenen. (Piaget ville brukt begrepet artificialisme . Barnet tror at alt er skapt av mennesker eller noe guddommelig.) Den fenomenologiske tradisjonen legger altså et metakognitivt perspektiv på tolkningen av barnets utsagn. Eller et annet eksempel: Et barn får spørsmålet : «Hvordan lærte du å sykle?» Det svarer: «Jeg bare syklet, også kunne jeg.» Utsagnet tolket ut fra et metakognitivt

²⁰ En retning kan tilbakeføres til Flavell (1979). I den andre retningen står Brown (1987) sentralt. For nærmere redegjørelse for disse tre syn/skoler se Pramling 1988b s. 13-14.

perspektiv, gir informasjon om barnets forståelse for hva (inn-)læring er. (Å lære noe er for dette barnet det samme som å gjøre det.) Denne retningen innafor metakognitiv forskning tar altså høyde for relasjonen mellom barnet og verden. Barnets tanker kan ikke skilles fra den verden det lever i, for barnets tanker er alltid rettet mot noe, har alltid et innhold. Utsagn må alltid forstås ut fra den situasjonen som danner rammen om utsagnet. (Pramling *ibid.*)

Studier av barns lese- og skriveinnlæring, har vist at barns oppfatning av situasjonen har betydning for hvordan de lærer seg disse ferdighetene. Francis (1982, her gjengitt fra Pramling 1986) fulgte en gruppe barn gjennom deres tre første år på skolen. Hun delte barna som lærte seg å lese inn i tre grupper: de dyktige leserene, de sakte leserene og de som sent lærer seg å lese. Den første gruppen var kjennetegnet av at de så nytten av å kunne lese og skrive både i og utenfor skolen. Disse barna hadde en offensiv holdning til det å lære seg de aktuelle ferdighetene.

Gruppe to, de sakte leserene, så på lesing og skrivning som ferdigheter man måtte lære seg fordi man hadde begynt på skolen. De var ikke klar over hvilken nytte man kunne ha av ferdighetene i livet utenfor skolen. De så heller ikke på lesing og skrivning som en kontinuerlig utviklingsprosess; enten kunne man lese og skrive eller så kunne man det ikke.

Gruppe tre, de som sent begynte å lese, var barn som ikke leste etter første året i skolen, og som hadde lese- og skriveproblemer etter tre år. Disse barna hadde ingen forståelse for hva lesing og skrivning gikk ut på. De forsto heller ikke hvorfor man måtte gå på skole. Deres lese- og skriveinnlæring var kjennetegnet av passiv memorering uten forståelse for hva tegnene symboliserte.

Tilsvarende studier av studenter har vist at deres oppfatning av hva innlæring og kunnskapstilegnelse går ut på har betydning for hva de faktisk lærer seg. Marton m.fl. (1979) fant at studentene i deres undersøkelsen kunne deles inn i to grupper: de som så på teksten som en isolert tekst, og de som var opptatt av virkeligheten bakom teksten. Den første gruppen hadde i liten grad fått tak på hovedideene i teksten. Den andre gruppen hadde strukturert teksten i overordnede og underordnede perspektiver. Disse siste hadde i stor grad fått tak på hovedideene. Pramling bruker her begrepene *yt-* og *djupinriktning*, for å beskrive studentenes fokusering i innlæringssituasjonen.

Pramling (1986) har gjennomført en studie av barns oppfatning av innlæring. To typer av spørsmål ble stilt til ungene: A) spørsmål hvor de ble oppfordret til å fortelle intervjueren om noe de hadde lært seg eller skulle lære seg, og B) spørsmål om hvordan de lærte seg/skulle lære seg ferdigheten eller kunnskapen. Ut fra svarene på spørsmål A fant Pramling tre ulike oppfatninger av *hva* man i følge barna kan lære seg: 1) å gjøre noe, 2) ny kunnskap eller 3) ny innsikt/forståelse. Å oppfatte læring som det å gjøre noe, viser en teknisk innretning på læringsprosessen. Det er selve aktiviteten som står i fokus. Å se på læring som det å erverve seg ny kunnskap, tyder på at læring defineres som en intellektuell ferdighet. Barnets rolle blir imidlertid forholdsvis passiv, det skal oppbevare kunnskapen. Å se på læring som en forståelsesprosess, innebærer, som ovenfor, at læring blir sett på som en intellektuell ferdighet, men barnet får her en aktiv rolle i innlæringsprosessen.

De fleste av barna i førskolealder satte likhetstegn mellom det å lære seg noe, og det å lære seg en ny ferdighet. Blant 8-åringene var 28 % klar over at man kunne skaffe seg ny kunnskap gjennom læring, og 8 % visste at læring kunne bety ny innsikt. Ingen barn under 8 år var klar over denne siste muligheten. (Pramling 1986 s. 64.)

Tilsvarende fant Pramling (ibid.) at barnas forståelse av *hvordan* man lærte seg noe, kunne deles i tre kategorier: 1) man lærer seg noe nytt gjennom å handle, 2) gjennom å bli eldre, og 3) gjennom erfaring. Også her dominerte handlingsaspektet i førskolebarnas oppfatning av læringsprosessen. Etter 6-årsalderen avtok dette noe. 76 % av 8-åringene var klar over at man kunne lære noe gjennom media (bøker og TV), like mange av 8-åringene var klar over at man også kunne få vite noe ved at andre fortalte en det. Om førsteklassingen ikke er klar over at man kan få kunnskap gjennom bøker, eller ved å spørre en voksen, er det lite sannsynlig at han velger denne strategien når han trenger ny kunnskap.

Det er også viktig for læringen at barn har forstått at læring er en prosess. (F.eks. at det å lære å lese er en prosess som må ta litt tid.) Videre at de forstår at ulike handlinger til sammen kan føre til målet. Og at læring foregår som en gradvis forandring. Pramling (ibid.) viser i sin studie at voksne ofte tar denne forståelsen for gitt hos ungene. Men svært få av barna i aldersgruppen (3;4 - 6;9 år) synes å ha oppfattet dette. Pramling beskriver en situasjon fra sitt materiale hvor en barnegruppe i en periode jobbet med temaet 'Tid'. For å konkretisere stoffet lot lærerne barna bl.a. lage klokker i papp. Etter endt periode ble barna spurt hva de hadde lært. Mange svarte da: «Å lage klokker i

papp». (Pramling ibid.) Det blir altså viktig for pedagogen å synliggjøre både delmål og hovedmål med ulike aktiviteter.

Pramling synes å se tilsvarende trekk som Marton m.fl.(1979 - ref. ovenfor). Hos førskolebarna kunne en se: «...begynnelsestadiet till skillnaden mellan djup- och ytinriktning vid inläring. Den först beskrivna kategorin kännetecknas av barnens brist på sammanhang av vad de har upplevt under inläringssituationen. De kan inte koppla ihop olika situationer eller aktiviteter som en helhet. (...) Den andra kategorin som beskrivits karakteriseras av att barnen förstår vad som refereras till i verkligheten genom dessa aktiviteter eller situationer.» (Pramling 1986 s. 38-39.) Pramling trekker også en linje fra disse to innlæringsstrategiene til forståelsen av hvordan man kan lære seg noe.: «Yt-inriktning kan också ses som inläring i form av att kopiera eller imitera, dvs. att *göra* det barnet har upplevt. Djup-inriktning kan ses som inläring mot att tillägna sig kunskaper om världen, dvs att *veta* eller att *förstå* något.» (Pramling ibid. s. 94.)

Ut fra sin forskning har Pramling forsøkt å gi noen retningslinjer for arbeid med bl.a. temaarbeid. Hennes ide er, skriver hun (ibid. s. 21), at: « ... inläring borde vara riktad mot att förändra barns omvärldsuppfattning hellre än mot att de passivt skall komma ihåg en mängd fakta för att kunna svara om någon händelsevis skulle fråga dem. Om inläring skall handla om att barnet skall förändra sina uppfattningar om världen, blir det nödvändigt att ta reda på hur dessa uppfattningar tar sig uttryck i barns tänkande.» Det er viktigere å lære barn *hvordan* de skal lære seg noe enn *hva* de lærer seg, sier hun. Hun forsøker å konkretisere dette noe mer.:

«Undervisning bör starta från de spontana föreställningar som barnet har. (...) Läraren måste hjälpa barnet att göra dessa föreställningar tydliga för att det så småningom skall kunna gå vidare i sin kunskapsutveckling. Ett av de viktigaste medlen för att få barn att bli medvetna om sina egna föreställningar är språket och dess möjligheter till reflektion (Barnes 1978; Bruner 1983). Detta innebär att man utnyttjar metakognitiva samtal (Dalgren & Olsson 1985), dvs, man lyfter fram och fokuserar inlärningsaspekten genom att tala med barn om inläring samt hela den flora av begrepp som finns runt detta fenomen, t ex att ta reda på, kunna, veta, förstå, etc.» (Pramling ibid. s. 99.)

I et annet studie av Pramling (1988), tok man utgangspunkt i fire barnegrupper som jobbet med det samme temaet. Man ønsket å undersøke om

barn som blir bevisstgjort på egen læring, lærer seg å *lære* på et annet vis enn andre barn. To grupper (A og B) jobbet etter Pramlings anvisninger, to andre grupper (C og D) jobbet slik de brukte å jobbe med tema.

I de to forsøksgruppene (A og B) begynte man temaarbeidet med å klargjøre hvilke(t) didaktisk(e) mål arbeidet hadde. Målet skulle gi informasjon om hvilke fenomener, hendelser ol. læreren ønsket at barna skulle få en forståelse for. Videre kartla pedagogen barnas tenkning om og forståelse for temaet.

Underveis i arbeidet med temaet forsøkte pedagogen å få barna til å reflektere over: 1) sin egen læring, 2) grunnstrukturer i innholdet og 3) innholdet. Disse tre punktene kan også forstås som tre hierarkisk oppbygde nivåer hvor nivå en er det høyeste.

For å få fram grunnstrukturene i et innhold må en reflektere over hvilke generelle strukturer som finnes i temaet. Det kan være relasjoner mellom helhet og del, mellom elementene i et kretsløp, mellom årsak og virkning, mellom ulike handlinger m.m.

Målet med et temaarbeid bør være å forsøke å utvikle barns tenkning på de tre nivåene: « (...) det allra viktigaste är att man hjälper barnet att reflektera över verkligheten, strukturer och sig självat.» skriver Pramling (1988 s.107).

Resultatet fra undersøkelsen synes på en overbevisende måte å vise fortrinnene ved Pramlings arbeidsform. Barna i forsøksgruppen (A og B) viste etter endt forsøksperiode, en langt bedre forståelse for hovedideene i temaene de hadde jobbet med enn barna i gruppe C. Barnas forståelse for *hva* de hadde lært og *hvordan* de hadde lært seg dette, hadde også utviklet seg hos et flertall av barna i forsøksgruppene sett under ett. Mange hadde fått en forståelse for at det å lære seg noe, også kan være å få kunnskap om et forhold. Videre at man kan lære seg noe ved selv å være aktiv.

Det er også foretatt et oppfølgingsstudie. Man har fulgt en gruppe barn som har deltatt i en fenomenografisk inspirert pedagogikk (etter Pramlings retningslinjer) inn i småskolen. (Pramling m.fl. 1995.) Resultatene viste at en fenomenografisk arbeidsmåte i barnehagen også syntes å ha en viss positiv effekt på barnas læring i småskolen. «Förutsättningen för att effekterna skall bestå är naturligtvis bättre ju mer barns skolvärld liknar den de har erfarenheter av i förskolan. Vi ser ju också hur effekterna visar sig mindre vid

testerna i andra klass, i alla fall inom de kunskapstester som vi genomfört.» (ibid. s. 178.)

4.1.1. Drøfting

Pramling har som nevnt, hatt en spesiell interesse for metakognitive aspekter ved barns tenkning. Det hersket en viss uklarhet mht. hvordan begrepet metakognisjon skulle defineres/forstås. En vanlig forståelse var at det refererte til kunnskap om og kontroll av eget kognitivt system. Begrepet viste til en kunnskapsside og en handlingsside. Det var mange tradisjoner og skoler innenfor det metakognitive feltet. Pramling assosierte seg til den fenomenografiske. I følge Birkemo (1992 s. 24), er denne tradisjon mer opptatt av kunnskapssiden enn handlingssiden ved fenomenet. Det er ulikt syn på om metakognisjon er en fast egenskap/kapasitet hos barnet, eller om barns metakognitive evner vil kunne variere fra situasjon til situasjon. Den fenomenografiske tradisjonen har et relasjonelt perspektiv på barnets metakognitive evner. Hvordan barnet tenker vil i stor grad være situasjonsbestemt.

Som tidligere nevnt, delte Flavell (1987) metakognitiv kunnskap inn i tre kategorier: A) Kunnskap om personvariabler, B) kunnskap om oppgavevariabler, og C) kunnskap om strategivariabler.

Handlingskomponenten ved metakognisjon hadde å gjøre med de selvregulerende mekanismene som en benyttet når en forsøkte å lære noe eller løste problemer. Eksempel på slike metakognitive aktiviteter var planlegging, prediksjon, overvåkning, testing, revidering, sjekking og evaluering.

Pramlings ide var at pedagoger bør forsøke å utvikle mer grunnleggende tankestrukturer hos barna. Pedagogen skulle forsøke å få barna til å reflektere over I) egen læring, II) grunnstrukturene i innholdet og III) innholdet. Punkt I griper fatt i barnas kunnskap om eget kognitivt system. Pramling henter her et begrep fra Dahlgren og Olsson (1985); *metakognitiv samtale*. Samtalens mål er å bevisstgjøre barna på egne læringsstrategier.

Dersom en sammenlikner Flavells presisering av metakognisjonsbegrepet med Pramlings punkt I, synes hennes metakognitive samtale å berøre alle delkomponentene under kunnskapsaspektet ved metakognisjon. Å reflektere over egen læring vil påvirke ens oppfatning av egne kognitive prosesser. Videre vil det gi barn forståelse for at det en skal lære har ulik karakter og at dette må få konsekvenser for hvordan en angriper oppgaven. Og til slutt vil

det kunne gi perspektiver på hvilke læringsstrategier som er mest hensiktsmessige for å nå ulike typer av mål; lære å svømme, lære viktige trafikkregler, lære å vise hverandre omsorg o.a.

I følge Pramlings punkt II og III skal barna også reflektere over grunnstrukturer i innholdet og innholdet. Dette synes å være et ledd i å lære barna *djupinriktning* i innlæringsprosessen. Det kan diskuteres om en her berører metakognitive eller kognitive områder. Bråten (1996 s. 79) skriver: «Et annet vedvarende problem knyttet til begrepet metakognisjon har vært å skille mellom hva som er metakognisjon og hva som er kognisjon.» Og han forsetter (ibid.): «På dette punktet ser det ut til å råde en slags enighet om at det som skal fortjene forstavelen meta må være en slags kunnskap eller prosesser av annen orden, det vil si kunnskap som har kunnskap og kognisjon som objekt, eller prosesser som retter seg mot (kontrollerer og regulerer) andre prosesser.» Ut fra disse retningslinjene vil ikke de voksnes styring av barnas oppmerksomhet mot grunnstrukturer i innholdet eller innholdet, berøre barnas metakognitive fungering direkte. Men i følge Vygotsky opptreer enhver psykologisk prosess to ganger; som en interpsykologisk og som en intrapsykologisk prosess.: «All the higher functions originate as actual relations between human individuals.» (Vygotsky 1978 s. 57.) De læringsstrategier en velger ut i klassesituasjonen kan bli modeller for barnas egne strategier. Når læringsstrategiene er internalisert, og barnet bevisst og på egen hånd velger disse strategiene fordi de vurderes som hensiktsmessige i den aktuelle situasjonen, kan man begynne å snakke om metakognitive ferdigheter.

I følge Vygotsky var språket helt sentralt i overgangen fra andreregulering til selvregulering. «Det betyr også at barnets sosiale, kollektive aktivitet blir individualisert og internalisert i den utstrekning denne (felles) aktiviteten medieres av språket. Med andre ord: Utviklingen av høyere psykologiske prosesser i barnet er egentlig en individualisering og internalisering av språklig kodet, sosial interaksjon.» skriver Bråten (1996 s. 88). Pramlings vektlegging av refleksjon og dialog i læringssituasjonen, kan hjelpe barna til å internalisere de aktuelle læringsstrategiene.

I følge Schneider (1985, her referert fra Birkemo 1992), utgjør individets kunnskap om egne læringsstrategier essensen i individets metakognitive kunnskap. Det er således et sentralt område Pramling her har tatt fatt på.

Pramling kommenterer i liten grad at innlæringsstrategiene hun vil lære barn, best egner seg for læring av verbale kunnskaper. Som Birkemo (1992 s.18) påpeker krever fysiske og sosiale ferdigheter andre læringsstrategier enn verbale.

Birkemo (1992 s. 85) definerer læringsstrategier som «... bruk av ulike ferdigheter for å nå et læringsmål.» Han framholder at det er ulike oppfatninger om hvilke strategier som kan benyttes. En måte å skille de ulike strategiene på, er å dele de inn i atferdsstrategier eller mentale strategier. Atferdsstrategier er strategier som fokuserer på atferd som kan bidra til forbedret læring, f.eks. å streke under viktige ting i teksten. Mentale strategier er lik mentale handlinger dvs. bevisste mentale prosesser som kan forbedre læringsprosessen. Ser vi Pramlings læringsstrategier i denne sammenheng kan de klassifiseres som mentale læringsstrategier.

Både atferdsstrategier og mentale strategier har som mål å effektivisere barnets kognitive prosesser i forbindelse med kunnskapstilegnelse. Birkemo (1992 s. 85) deler disse inn i kategoriene: tolking, utvelging, se sammenhenger og koding. Disse fire kategoriene kan i følge Birkemo også være grunnlag for klassifisering av læringsstrategier. Pramlings strategi synes her i hovedsak å konsentrere seg om utvelging og se sammenhenger.

Brooks et al. (1985 her referert fra Birkemo 1992) skiller mellom seks ulike dimensjoner i klassifiseringen av strategier. Den første kategorien kalles generalitet. Denne ser på hvor generell en strategi er i forhold til ulikt lærestoff. En strategi som er svært generell kan anvendes i de fleste situasjoner hvor verbal læring er aktuell. Pramlings strategi vurdert mot denne dimensjonen synes å være en svært generell strategi.

Den neste kategorien kalles 'Scope'. I dette ligger en vurdering av om strategien er like hensiktsmessig å benytte både ovenfor en liten og en stor informasjonsmengde. Å reflektere over grunnstrukturer i innholdet er en strategi som primært egner seg for informasjon av et visst omfang. Å reflektere over innholdet, er en strategi som vil være aktuell ved de fleste tekster og tema.

Den tredje dimensjonen går på grad av direktehet. Har strategien en direkte eller indirekte effekt på læringsprosessen? Begge Pramlings strategier synes å ha en direkte effekt på læringsprosessen. Dette i motsetning til strategier som f.eks. går på avspenning.

Den fjerde dimensjonen kalles nivå. Foregår strategien på et bevisst eller ubevisst nivå? Som nevnt ovenfor vil Pramlings strategier i starten være voksenstyrte, etter hvert kan de imidlertid bli strategier som barna selv bevisst velger.

Den femte dimensjonen går på hvor fleksibel strategien er i forhold til ulike lærings situasjoner. Pramlings strategier synes å kunne være anvendelige i ulike situasjoner. Her er igjen punktet om grad av generalitet aktuell. En generell strategi vil vanligvis være mer fleksibel enn en mer begrenset metode.

Den siste dimensjonen kalles modalitet. Kategoriene det skiller mellom er verbal og visuell modalitet. En strategi kan være av verbal eller visuell-motorisk karakter. Pramlings strategier kommer her inn under gruppen verbal modalitet.

Pramling har primært utviklet sin metode til bruk i barnehage. Det kan stilles spørsmålsteget ved om internalisering av såpass avanserte læringsstrategier ligger innenfor førskolebarns nærmeste utviklings sone. I følge Pramling (1986) mente Piaget at evnen til å reflektere over seg selv ikke oppsto før i den formelt operasjonelle fase, altså fra 11 års alderen. Resultatene i Pramlings forskning kan tyde på at også førskolebarn har nytte av metakognitiv stimulans. Flavell (1987) påpeker at yngre barn har metakognitive erfaringer, men vet ikke hvordan de skal fortolkes og hvilke implikasjoner disse bør få. To utviklings trekk er i følge Flavell (ibid. s.26) viktige for utvikling av metakognisjon. "One is the developing sense of the self as an active cognitive agent and as the causal center of one's own cognitive activity." Den andre er: "an increase in planfulness" (ibid.). Barn i 3-5 års alderen er vel helt i starten på disse to utviklingsområdene. Selv skriver Pramling (1986 s. 15, med henvisning til Brown 1980): «Detta innebær att det inte alltid är frågan om hur gammalt ett barn är utan hur mycket det har erfarit inom den specielle kognitiva domänen.» Uansett er det grunn til å tro at de læringsstrategier det her er snakk om vil være vel så godt egnet for småskolebarn som for barnehagebarn.

Også de såkalte «Learner-Centered Psychological Principles» fra APA, framhevet metakognitiv bevissthet og strategier som viktige for læringsprosessen. (Jfr. kap. 2.2.3. pkt. 5 s. 31.)

«Successful learners can reflect on how they think and learn, set reasonable learning or performance goals, select potentially appropriate learning strategies or methods, and monitor their progress toward these goals. In addition, successful learners know what to do if a problem occurs or if they are not making sufficient or timely progress toward a goal. They can generate alternative methods to reach their goal (or reassess the appropriateness and utility of the goal). Instructional methods that focus on helping learners develop these higher order (metacognitive) strategies can enhance student learning and personal responsibility for learning.»

(American Psychological Association 1995 s.7.)

Med henvisning til C. E. Snow hevder Vedeler (1987 s.171) at grunnen til at mange barn har problemer med å lese og skrive skyldes at gode leseferdigheter avhenger av evnen til språklig dekontekstualisering.: «Dårlige lesere greier som regel å lese for eksempel 'melk' på en melkekartong eller skilter med tekst under bilder, men faller fra når de må følge en tekst over flere sider uten konkrete eller bilder til støtte.» Gode lesere klarer å rette oppmerksomheten mot tekstens innhold og mening. Dårlige lesere blir så opptatt av selve avkodingen eller mindre vesentlige sider ved teksten at helheten og sammenhengen i teksten blir borte for de. Pramling's ønske om å lede barns oppmerksomhet mot innholdet i temaet og temaets underliggende strukturer synes å være gode strategier for å fremme evnen til dekontekstualisering.

Lindqvist (1990) beskylder Pramling og Doverborg for å representere en formidlingspedagogisk tradisjon.: «Det handlar om social inlärning och anpassning till vuxenvärlden. Bilden av en förmedlingspedagogik stärks av att inlärning skiljs från lek, som inte har någon status i temaarbetet.» (Ibid. s. 26.) Lindqvist selv tar til orde for en polariserende metodikk inspirert av Freires frigjørende pedagogikk og Reggio Emilia. Hun ønsker en pedagogikk som ikke primært er opptatt av å tilpasse barn til voksenverdenen, men i stedet ønsker å stimulere barns forestillinger gjennom bevisstgjøring av det dialektiske forhold mellom kultur og individ.

I sin vektlegging av det å lære framfor kunnskap om et innhold, plasserer Pramling seg i en vekstpedagogiske sammenheng. Men den lærerrollen hun tar til orde for er en svært aktiv og målbevisst lærer som styrer barnas oppmerksomhet mot bestemte sider ved omverdenen. Her bryter hun klart med tradisjonell vekstpedagogikk. Pramling henviser selv til Vygotsky og

hans begrep nærmeste utviklingszone. Hennes ideal synes å være en lærer som tar barnet ved hånden og leier det inn i sin nærmeste utviklingszone. Om dette kvalifiserer henne for betegnelsen formidlingspedagog, kan vel diskuteres.

L 97 kopler lek og temaarbeid nært sammen.: «På småskulesteget bør ein sjå temaorganisering og leik i samanheng slik at dei gjensidig styrkjer og utfyller kvarandre.» (KUF 96 s. 72.) Og (ibid. s. 73): «Leik kan vere utgangspunkt for, tilnæringsmåte til eller del av temaorganisert opplæring.» Lindqvist kritiserer Pramling for ikke å være opptatt av denne koplingen.

I følge både Birkemo (1992) og Bråten (1996), har det vært vanskelig å finne noen klar sammenheng mellom metakognitiv kunnskap og kontroll av egen læring. Kun moderate sammenhenger er her funnet.

«Dette kan bl.a. skyldes at en ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til et tredje aspekt ved metakognisjonsbegrepet, nemlig motivasjon. Motivasjon ligger som implisitt dimensjon i metakognisjonsbegrepet. Når en legger planer en ønsker å realisere, er det aktiviserte motivasjonsprosesser som ligger bak, og motivasjon vil derfor sannsynligvis kunne forklare de sammenhenger eller mangel på sammenhenger en måtte finne mellom metakognitiv kunnskap og aktiv utføring og kontroll av læringsprosessen. Individets motivasjonsprosesser vil her være avgjørende for valg av alternative mål, og hvor mye energi en ønsker å investere i å nå eller forfølge disse målene.» skriver Birkemo (1992 s. 15).

Motivasjonen for en oppgave kan altså være av betydning for bruken av metakognitive strategier. Enerstvedt (1988, se kap. 4.3) har vist at en overgangsform mellom leke- og læremotivasjon dominerer i småskolealder. I dette perspektivet synes det viktig å vurdere om integrering av lek eller en lekende holdning i småskolen kan påvirke barns bruk av metakognitive strategier.

At barns metakognitive ferdigheter vil kunne variere fra situasjon til situasjon er i tråd med Pramlings relasjonistiske syn på barns metakognitive evner.

4.2. Barns møte med skolans värld

I undersøkelsen «Barns møte med skolans värld» av Pramling, Klerfelt og Graneld (1995) var ett hovedmål : «... att beskriva och utvärdera barns møte med skolans värld (...).» (Ibid. s. 5.)

Et delstudie under dette større arbeidet er gjort av Kullberg, Pramling og Graneld: «Möjligheter eller hinder till lärande» (1996). Delundersøkelsen fokuserer på 14 syv-åringer og deres første måneder i skolen. Barna begynte i fem ulike klasser.

Undersøkelsen var bl.a. opptatt av hvilke muligheter de ulike klasseromsmiljøene ga barna til å skape seg et 'rom for læring'. Med begrepet 'rom for læring' mener de:

« (...) de situationer i vilka barnens agerande, uttryckta i utsagor eller handlingar, visar att de är personligt engagerade i att lära sig något. Barnens agerande i dessa situationer tyder på att de är tankemässigt engagerande och att de själva funderar över något vilket vi förutsätter är en nödvändighet för lärandet. Det rör sig alltså om situationer där vi som observatörer kan tolka att barn försöker ta och ibland lyckas ta sig ett eget utrymme i tid och rum. Vi ser således på gripandet och skapandet av 'lärande rummet' som ett intentionellt handlande.» (1996 s. 5.)

Kullberg m.fl. (ibid. s. 26) beskriver en situasjon fra sitt materiale hvor to barn har funnet seg et læringsrom. Mandis og Stina sitter sammen for å skrive og tegne en bok.: «Mandis ritar och Stina färglägger. Stina berättar att gubben i boken skall heta Jan och att boken heter 'Sagan om musen Sasa och Karolin'. De skrattar och målar på gubben.»

Det er fire ulike måter barn kan skape seg et 'rom for læring' på: A) De kan gripe et innhold ved hjelp av et forbigående utsagn. Barnet hører eller ser noe som det umiddelbart blir opptatt av. B) De kan videreutvikle en handling eller et utsagn. Barnet videreutvikler her ut i fra seg selv, noe som er startet av læreren eller barnet selv. C) De kan uttrykke en egen tanke. Barnet uttrykker en selvstendig tanke på grunnlag av egne konklusjoner. D) De kan uttrykke en egen handling. Handlingen har ikke alltid referanse til noe utsagn, men oppstår i forlengelsen av det stoffet som det arbeides med.

Kullberg m.fl. (ibid.) ser på barns læring som en målrettet handling sett fra barnets side. Det blir derfor interessant å studere hvilke muligheter en læringssituasjon gir barn til å knytte lærestoffet til egen forståelse og interesse. I undersøkelsen har man forsøkt å analysere de ulike klasseromskulturene for å se hvilke kvaliteter som hhv. hindrer eller fremmer barns mulighet til å skape seg et rom for læring. De opererer med fire ulike kvaliteter; forandring, utvikling, kontroll og disiplin.

I kun ett av de fem klasserommene fant Kullberg m.fl. (1996) at det var 'rom for læring'. I dette klasserommet var kulturen kjennetegnet av forandring og utvikling, og barna hadde muligheter til å ha kontroll over egen læring. Skolen blir i rapporten kalt Barnängens skola (skole I). Læreren i denne klassen bruker i stor grad barnas egne erfaringer i læringssituasjonen. I samtale med barna finner hun ut hva barna kan og tar utgangspunkt i dette. Hun legger også stor vekt på å diskutere med elevene. Videre bruker hun en del eksperimenter for å konkretisere det som skal læres: «... men det blir også tydelig at barnen i dessa övningar får möjlighet att själva fundera över problemen. Läraren uppmanar barnen att ställa frågor och komma med egna lösningar.» (Pramling m.fl. 1995 s. 96- 97.)

Pramling m.fl. (ibid. s. 98) oppsummerer barnas læringssituasjon i dette klasserommet slik:

«Det lärande som möter barnen i detta klassrum kan karakteriseras av kommunikation och samarbete, tilltro till barns förmåga och vilja att lära sig. Barnen uppmuntras till att tänka och reflektera och att ta vara på och respektera varandras idéer. I friheten att själva välja vad de vill arbeta med utvecklas barnens självständighet och de tar ansvar för sitt lärande på ett aktivt och medvetet sätt.»

Læringssituasjonen ved Barnängens skola står i skarp kontrast til læringssituasjonen i f.eks. Ekenskolan (skole III). Her er det læreren som står i sentrum:

«I denna klassen är det läraren som har totalt kontroll över undervisningen och vad den skall innehålla. Det finns inget eller litet utrymme för barnens egna reflektioner och idéer över vad och hur de lär. Läraren förespråkar ett rätt sätt att tänka och det är hennes uppgift att lära ut detta. Tystnad är en förutsättning för inläring. Läraren bygger upp en spänd stämning i klassen där det handlar om att göra

rätt och inte fel, att inte prata förrän läraren säger till och att följa regler. Barnens egna initiativ är sällsynta. (Ibid. s. 107.)

Læringsmiljøet i disse to klasserommene er svært ulike. I det ene (skole I) får barna 'rom for læring', i det andre ikke. De klasseromskulturene som fremmet barns mulighet til å skape seg et rom for læring var forandring og utvikling. Kontroll og disiplin hindret denne skaping. Kvaliteten forandring blir definert som: «...en relation i vilken barnet eller læreren förändrar sitt tänkande vilket tar sig uttryck i ett förändrat handlande. Förändringen kan vara både positiv och negativ. Den positiva förändringen är nära relaterad till *kvaliteten utveckling*.» (Kullberg m.fl. 1996 s. 18.) Utvikling defineres som en: «relation i vilken barnet eller læreren förändrar sitt tänkande på ett sådant sätt att det leder till något mer.» (Ibid. s. 18.) De to klasseromskulturene som hindret at barn fikk skape seg læringsrom defineres som følger:

«*Kvaliteten kontroll* kan definieras som en relation i vilken lærerens tänkande tar sig uttryck i ett kontrollerende förhållningssätt som inneholder kontroll inte bara av fysisk ordning og organisation utan även av kunnskap. Læreren menar, att kunnskap endast kan fås om det är tyst, om barnen lyder og om læreren kontrollerer, men implicit förmedlas att kunnskap är tystnad, kunnskap är ordning, kunnskap är lydighet, kunnskap är disiplin, kunnskap är kontrollerad utveckling. *Kvaliteten disiplin* slutligen, kan definieras som en relation i vilken lærerens tänkande är kontrollerende fr. a. av fysisk ordning og organisation. Kvaliteten är nära relaterad till kvaliteten kontroll og kan därför ses som en kvalitet vilken har en disciplinerende karakter även på kunnskapinnehåll. Är man inte tyst, så lær man sig inte.» (Ibid. s. 18.)

Det klasserommiljøet som her beskrives likner svært på klimaet i førsteklassen ved Ekenskolan. Her er det læreren som står i sentrum for læringsprosessen. Og læringsklimaet blir ufritt og spent. Barnas egne ideer og refleksjoner får ingen plass. Læreren definerer hva som er rett og feil kunnskap. Barna får liten mulighet til å skape seg læringsrom.

4.2.1. Drøfting

Delundersøkelsen til Kullberg m.fl. (1996) introduserte begrepet læringsrom. Begrepet indikerte at barna selv reflekterte over et tema/problem og ble tankemessig grepet. Kjennetegnet på en god læringsprosess var i følge Kullberg m.fl., at barna var personlig engasjert i å lære seg noe. Barna måtte

til en viss grad selv få kontroll over læringsprosessen. Barns læring ble sett på som en målrettet handling fra barnas side. Tilsvarende tanker om god læring fant vi både hos Bjørgen (1992) og American Psychological Association (1995). Bjørgen hevdet at selvinitiert læring var den mest ideelle læringsformen. Elevene burde få størst mulig kontroll over hele læringsprosessen. Også American Psychological Association så på barns kontroll over læringssituasjonen som sentralt for god læring. Videre at barna ble personlig engasjert av temaene/ problemstillingene, og selv utformet læringsmål. (Jfr. pkt. 1, 2,7 og 8 kap. 2.2.3. s. 31.)

Det klasseromsklimaet som ga mulighet for å skape seg læringsrom var kjennetegnet av utvikling og forandring. Kontroll og disiplin hindret dette. Læreren ved Barnängens skola, ga barna frihet på mange områder. De fikk frihet til å velge hva de ville arbeide med. De fikk frihet til å reflektere over eksperimentene som ble iverksatt. De ble oppmuntret til å stille spørsmål og komme med egen løsninger. Og de ble inspirert til å respektere hverandres ideer. Friheten er en viktig døråpner for barnas selvstendige og kreative tenkning.

At en følelse av frihet er grunnleggende for å fremme kreativitet har bl.a. Rogers (1961) lagt vekt på. Han trekker fram to forhold av betydning for å skape et miljø som kan åpne for kreativ tenkning. Det ene er psykologisk trygghet, det andre psykologisk frihet. Den psykologiske friheten kan oppleves ved «... complete freedom of symbolic expression.» (Ibid. s. 358.) Dette vil gi individet frihet til å leke med forestillinger, begreper og meninger. Denne friheten vil etter Rogers syn, åpne for at individets egenvurdering eller 'vurderingsloкус' kan aktiveres. For å skape psykologisk trygghet må individet aksepteres og møtes med empati. Videre er det viktig å skape et miljø hvor det ikke er noen ytre evaluering. Rogers skriver at det oppleves som enormt befriende å være i et ikke-evaluerende miljø. «Evaluation is always a threat, always creates a need for defensiveness.» (Ibid. s. 357.) Også frihet fra en ytre evaluering vil stimulere individets egenvurdering..

Men frihet fra ytre vurdering er ikke nok for å skape et kreativt miljø. Gunvor Rand (1981) som har vurdert og sammenliknet 13 ulike kreativitetsteorier oppsummerer deres syn på miljøets betydning slik:

«Flere forskere legger vekt på at kreativiteten blir større om miljøet er aksepterende og uten tvang, men ingen regner dette for å være tilstrekkelig. Miljøet må også virke stimulerende. Det er så viktig

med en vekselvirkning mellom personen og miljøet, at man ikke kan snakke om personlighetskarakteristika hos en kreativ person uten også å ta hans miljø i betraktning. Trusler eller konformitetstvang fra miljøets side resulterer i at personen går i forsvarsstilling, og dette hemmer hans kreativitet. Det ideelle miljøet for en person er det som Anderson kaller det åpne systemet, hvor personen blir stimulert av personene i miljøet til å la sine unike tanker og idéer komme til uttrykk.» (Ibid. s. 75-76.)

Et aksepterende og åpent miljø er altså ikke tilstrekkelig for å få barnas kreativitet til å blomstre. Ved Barnängens skola, ble barnas kreative tenkning også stimulert. Bl.a. skjedde dette gjennom bruk av eksperimenter ungene ble oppmuntret til å tenke og reflektere rundt. Barna ble videre stimulert til å stille spørsmål og komme med egne løsninger.

Undersøkelsen til Kullberg m.fl. drøfter ikke lekens eller den lekende holdningens muligheter til å skape et klima for forandring og utvikling. At dette kunne vært interessant å vurdere viser et studie av Jerome Bruner (1986). Studiet illustrerer hvordan en lekende holdning kan virke frigjørende på barnas tenkning. Jerome Bruner (1986 s. 83) skriver: «Play for the child and for the adult alike, is a way of using mind, or better yet, an attitude toward the use of mind. It is a test frame, a hot house for trying out ways of combining thought and language and fantasy.» Uttalelsen bygger blant annet på erfaringer fra et eksperiment Bruner, Silva og Genova gjennomførte med barn i alderen tre til fem år. Barna skulle løse et problem med et farget kritt i en gjennomsiktig eske. Oppgaven besto i å få krittet ut av esken uten å forlate stolen de var plassert på. Esken lå utenfor barnas rekkevidde. Ulike hjelpemidler var tilgjengelig: pinner, klemmer og snorer. Ingen pinne var alene lang nok til å nå bort til esken. Løsningen besto derfor i å sammenføre pinnene ved hjelp av klemmene eller snorene. Dersom barna ikke lyktes i første omgang, fikk de suksessivt mer og mer hjelp inntil problemet var løst.

Barna ble delt inn i tre grupper. Gruppene fikk i forkant av eksperimentet noe ulike erfaringer med hjelpemidlene. Den første gruppen fikk leke fritt med dem. Den andre gruppen fikk demonstrert hvordan to pinner kunne settes sammen ved hjelp av klemmene eller snorene. Den tredje gruppen ble vist hjelpemidlene og fikk selv håndtere dem. Gruppene brukte like mye tid på denne sekvensen.

Resultatene fra forsøket viste at barna i gruppe én, lekegruppen, var de som gjorde det best i situasjonen med fargekrittet: «Not only did they solve the problem more often, but they seemed to make better use of the suggestions and hints we gave them than the other children.» konstaterer Bruner (1986 s. 79). Barna i gruppe én var også mindre tilbøyelige til å gi opp underveis dersom det oppsto problemer. Og de forsøkte seg oftere med enkle løsninger. Generelt viste de mindre grad av mistrivsel i situasjonen enn de andre barna.

Det avgjørende, etter Bruners mening, var at barna i gruppe én så på oppgaven som en invitasjon til lek. Dette hjalp dem både til å tenke i enkle løsninger, og til lettere å akseptere hint og forslag fra lederne av forsøket. Situasjonen ble ikke et sted hvor barna følte de måtte vise hva de dugde til eller stadig måtte være opptatt av å vurdere egne prestasjoner.: «They could be free and inventive.» framholder Bruner (1986 s. 80).

Det klimaet som her ble skapt gjennom den lekende holdningen, er nært relatert til det klimaet som Kullberg m.fl. (1996) framhevet som viktig for danningen av læringsrom. Barna i Bruners forsøk opplevde et læringsmiljø hvor de ikke følte noen sterke prestasjonskrav, men hvor de fikk frihet og trygghet til å reflektere over problemet på en fordomsfri og ikke-kontrollerende måte. Det klimaet som i følge Kullberg m.fl. fremmet danningen av læringsrom hadde de samme kvaliteter. Begge klimaene var preget av frihet og ga rom for barnas kreative utfoldelse.

4.3. Regi Theodor Enerstvedts forskning om skolebarn og læremotivasjon

Enerstvedt (1988) setter utviklingen av læremotivasjon fra 8 til 12-årsalderen i fokus. Undersøkelsen er en del av et større prosjekt om læring og utvikling. Utgangspunktet for undersøkelsen er en hypotese av Leontjew. (1977 s. 599):

«I løbet av skolealderen kan man fastslå tre hovedetaper i læremotivationens utvikling. a) etappen hvor motiverne ligger i selve læreprocessen; b) etappen, hvor motiverne ligger i skolegangen såvel som i relationerne inden for klasse- og skolekollektivet; c) etappen, hvor motiverne ligger i omverdenen, i den fremtidige stilling og i livsperspektiverne.»

Leontjews hypotese bygger i følge Enerstvedt, på en antakelsen om at utviklingen av 'motivasjonssfæren' viser barnets psykologiske utvikling. Men, spør Enerstvedt, når og hvordan oppstår motivasjon hos barn, og når og hvordan gjennomgår motivasjonen fundamentale endringer? Det er motivet for en virksomhet som gir den mening. Og først når vi forstår hvilken *mening* en virksomhet har for et barn, kan vi forstå barnets vesen. En god pedagogikk må ha dette som utgangspunkt, hevder han.

Enerstvedt stiller seg spørrende til om den første etappen i utviklingen av læremotivasjon slik Leontjew framlegger det, kan forstås som lærevirksomhet. Etter hans syn likner meningsrammen her mer på en lekevirksomhet. Det som kjennetegner lek som virksomhet er at motivet ligger i selve prosessen. Prosessen er selv målet for virksomheten. For en lærevirksomhet ligger motivet derimot utenfor prosessen.: «Et lærevirksomhetsmotiv oppstår når den personlige mening rundt lærevirksomheten blir 'tilegnelse for å kunne utføre et arbeid'.» (Ibid. s. 43.) Enerstvedt stiller seg tvilende til om elevene i de første klassetrinnene opplever denne meningsrammen rundt sine lærevirksomheter. Hans begrunnelse er at de voksnes virksomheter i vår kultur er så kompliserte både teknisk og sosialt at barn under 10 år ikke kan tilegne seg disse virksomhetene psykologisk.

Enerstvedt (ibid. s. 40) advarer mot å tro at barn som begynner på skolen automatisk utvikler læremotivasjon:

«En opplærings situasjon sier i seg selv ikke noe om læringens personlige mening for den som lærer.»

Vi må ikke ta for gitt

- a) at opplæring, skole betyr at barnets virksomhet er lærevirksomhet, men heller prøve å finne ut hva som er denne virksomhetens personlige mening for barnet
- b) at lærevirksomhet er den ledende virksomhet for barn på alle klassetrinn.»

Begrepet motiv er et begrep som brukes på litt ulike måter i psykologisk litteratur. Selv knytter Enerstvedt seg til Skinner. Å forstå hva en person velger å gjøre ut fra ønsker, hensikter eller «for å»... gir liten mening. Motiv bør heller oppfattes som en ideell kraft som går forut for virksomheten. Motivet igangsetter en spesiell virksomhet og begrunner den. Motiv er videre ingen medfødt struktur, men oppstår i virksomheter. Motiv kan sees på som

psykiske prosesser som gir en virksomhet mening, framholder Enerstvedt. Tre former er aktuelle: leke-, lære- og arbeidsmotivasjon.

En virksomhet består ofte av flere handlinger. En handling definerer Enerstvedt, som en aktivitet hvor vi fokuserer på målet. Mens en virksomhet er en aktivitet hvor fokuset er flyttet til motivet eller meningen for aktiviteten. Enerstvedt eksemplifiserer dette med virksomheten matlaging. Denne virksomheten består av ulike handlinger: Åpne skapdøren og ta ut råvarene, ta fram gryta og sette den på plata o.a. Hver av disse handlingene har sitt eget delmål: hente fram råvarene, få varmet stekepanna o.a. Men de ulike handlingene får kun mening ved å se dem i lys av virksomhetens motiv: å stille sulten. Det som utløser de enkelte handlingene kan ikke kalles for motiver. Motivene er *virksomhets*-motiver, påpeker Enerstvedt

Enerstvedt skiller seg fra Leontjew i sin bruk av begrepet *handlingsmotiv*.

«Slavina og Leontjjevs begrep *handlingsmotiv* kan vi ikke bruke slik de gjør det. (...) Jeg forslår følgende:

Virksomhetsmotivet er den dypere meningsramme. Innenfor denne finner vi forskjellige målrettede handlinger som får sin *mening* ved den virksomhet de inngår i. Innenfor enhver mer omfattende meningsramme oppstår det i livsprosessen handlinger *som går utover denne meningsrammen*. Disse handlingene får sin *mening* fra andre virksomheter. *Følgelig får også bare de siste sin egen motivasjon*. Denne motivasjonen - og bare denne - vil vi betegne som 'handlingsmotivasjon'.» (Ibid. s. 36.)

Den første bevisste læringen hos førskolebarnet er ikke noen egen virksomhet. Den oppstår i annen aktivitet f.eks. lekevirksomhet. Et barn hopper strikk sammen med kameratene. Det oppdager at det har de dårligste ferdighetene. Det går igang å trene på egen hånd. Et handlingslæremotiv har oppstått i lekevirksomheten.

I alle de tre virksomhetsformene kan det oppstå handlingsmotiv som er av en annen karakter enn det rådende virksomhetsmotivet. I lekevirksomheten kan det oppstå handlings-læremotiver og handlings-arbeidsmotiver. Tilsvarende i de andre virksomhetsformene. Motivet 'å mestre noe for å oppnå noe annet', kan oppstå i alle virksomhetstypene. «Etterhvert blir dette kognitive motiver i sin høyeste form - *forstå for å ...* Kognitive motiver oppstår først som handlings-læremotiver innenfor virksomheter som har et annet allment

virksomhetsmotiv.» skriver Enerstvedt (ibid. s. 37). Først senere er barnet psykologisk modent til å skille lærehandlingene ut som en egen virksomhet. Da blir også læremotivet et allment virksomhetsmotiv.

Enerstvedt (ibid. s. 43) stiller opp følgende hypotese:

Fram til 3.-4.klassetrinn, dvs. fram til 10-11-årsalderen, er den typiske dominerende²² virksomheten en overgangsform mellom lekevirksomhet og lærevirksomhet. Først i 3.-4.klasse oppstår de psykologiske forutsetningene for en ny dominerende virksomhet: Lærevirksomheten. Da oppstår også denne og blir typisk.»

Denne hypotesen ble testet gjennom en undersøkelse som omfattet 170 elever, 81 jenter og 89 gutter. 17,1 % av barna fikk støtteundervisning. Barna i undersøkelsen fikk spørsmålet: «Hvorfor går du på skolen?» Svarene ble kategorisert ut fra hvilken type motivasjon de representerte. Følgende motivasjonstyper ble aktuelle: Ingen motivasjon, lekemotivasjon, overgang mellom leke- og læremotivasjon²³ og læremotivasjon av forskjellig type. De to førstnevnte motivasjonsformene ble kun funnet i andre klasse, da i størrelsesorden: ingen motivasjon; 3,7 %, lekemotivasjon; 7,4 %.

Tabellen nedenfor viser resultatet for de resterende motivasjonsformene (i prosent):

Klassetrinn	Overgang mellom leke- og læremotivasjon	Læremotivasjon av forskjellig type	Sum
2. kl.	70,3	18,5	99,9 (N 27)
3. kl.	55,5	44,4	99,9 (N 27)
4. kl.	43,9	56,1	100,0 (N 41)

Tabell 1. Ulike motivasjonstyper hos barn fra 2. til og med 4. klasse. (Resultater hentet fra Enerstvedt 1988)

²² I følge Stig Broström 21.12.1999 er Leontjevs begrep feiloversatt, og bør erstattes med ledende virksomhet

²³ Motivasjonstypen 'overgang mellom leke- og læremotivasjon' består av motivformene: lære- og lekemotivasjon og bare læremotivasjon.

Tallene viser, slik Enerstvedt antok, at det er en overgangsform mellom leke- og læremotivasjon som dominerer både i 2. og 3. klasse. Denne kjennetegnes av at motivasjonen til virksomheten ligger i virksomheten selv, eller en kombinasjon av lære- og lekemotivasjon. Svaret til Jan (2.kl) er et eksempel på at læremotivasjonen ligger i selve virksomheten. Det likner derfor mer på et lekemotiv enn et læremotiv.: «Jo. For jeg skal lære.» (Ibid. s. 56.) Svaret til Karin (2. kl.) er et eksempel på en kombinasjon av lære- og lekemotivasjon.:

«Jeg går på skolen for og lære og skrive og lese og regne og hvis jeg ikke hade gåt på skolen så kune jeg ingen ting og jeg syns det er gøy og gå på skolen for vi har en snil frøken og hun heter Bente og jeg syns det er veldig gøy og ha matte og gym og norsk.» (Ibid. s. 56.)

Enerstvedt tolker sine resultater dithen at det først er i 3. og 4. klasse de psykologiske forutsetningene for læringsvirksomhet slik skolen vanligvis forstår dette begrepet, oppstår.²⁴ Ved 10-årsalderen synes det å skje et vendepunkt. «Først nå er læremotivet blitt et virksomhetsmotiv, og først nå vil jeg si at lærevirksomheten er blitt den dominerende virksomheten.» (Ibid. s. 60.) Men ennå i 4. klasse er overgangsformene oppe i 43,9 %. Men hos et lite flertallet av barna blir læringen nå satt inn i en større meningssammenheng. Det kan være framtidig arbeidssituasjon, eller mer nære sosiale relasjoner. Kristian 4. klasse svarte:

«Jeg går på skolen fordi jeg må lære masse om matte og mye anet. Hvis ikke jeg hadde gatt på skolen hadde jeg ikke fått noen jobb når jeg blir eldre. Jeg er glad fordi jeg kunne få lov til å gå på skolen. Men det er litt kjedelig og lære matte Norsk og mye anet. Jeg må lære mens jeg er liten.» (Ibid. s. 61-62.)

Det er viktig å merke seg at utviklingen av læremotivasjon må sees som et resultat av både modnings- og læringsprosesser. Den kulturelle rammen barnet vokser opp i vil ha betydning for utviklingsforløpet.²⁵

²⁴Ut fra definisjonen på en læringsvirksomhet er det en virksomhet som ikke henter sin dypere mening fra leken eller fra læringsprosessen i seg selv, men fra andre virksomheter.

²⁵Se bl.a. Hundeide (1989).

Enerstvedt forsøker avslutningsvis å trekke noen pedagogiske konsekvenser av resultatene sine. Han sier de grovt sett går i to retninger:

«Allerede i første klasse i skolen bør det inn arbeidsvirksomheter med formål å lage *nyttige* produkter som skal *brukes*. I disse arbeidsvirksomheter blir det pedagogens oppgave å fremme både barnets bevisste og ubevisste læring. Den andre retningen er i større grad å bruke de muligheter en mer *lekende* meningsramme har. (...) En helhet hvor læring i videste forstand, både den bevisste og den ubevisste, er rammen, men hvor det både innenfor arbeidsvirksomheten og lærevirksomheten i denne, burde fremmes *handlings-lekemotiver* i langt større grad enn nå. Mye læring - både motoriske og intellektuelle ferdigheter - kan i dag lekes. At yngre skolebarns læremotiv ligger i læreprosessen selv, bør altså brukes produktivt.» (Enerstvedt *ibid.* s.76-77.)

4.3.1. Drøfting

Enerstvedts undersøkelse tyder på at barn i småskolen ennå preges av lekemotiv, eller rettere en overgangsform mellom leke- og læremotiv. Enerstvedt framholder at skolen må ta hensyn til dette i sin undervisning. De nye signalene i L 97 (KUF 1996) om lekens rettmessige plass i småskolen, burde i så måte, være ett skritt i riktig retning.

Leontjew var sentral for Enerstvedts forskning. Leontjew (1977) drøfter bl.a. hvordan rammen rundt en oppgave kan være med på å påvirke resultatet. I denne sammenhengen refereres det til et forsøk av Istomina. (Leontjew 1977 s. 587-588.) Barna i forsøket fikk i oppgave å lære fem enkeltord. I en av situasjonene var rammen en spesiell beskjeftigelse, i en annen lek. Barna som var i alderen fire til fem år, klarte oppgaven langt bedre når rammen var lek. Ett til to ord mot det dobbelte innenfor lekerammen. Leontjew forklarer dette med at barna ennå er preget av lekemotiv. «Legemotivet foranledigede lettere end nogen anden bevæggrund børnene i denne alder til bevidst at sætte sig det mål at bevare og reproducere noget i hukommelsen og dermed gøre deres hukommelse til vilkårlig hukommelse.» (Ibid. s. 588.)

Et tilsvarende forsøk av Manulilenko, trekkes også fram av Leontjew (*ibid.* s. 589). Barn i fem- til seks-årsalderen fikk i oppgave å fastholde en kroppsholdning. Når denne oppgaven ble gitt innenfor en lekeramme (f.eks. at barna skulle være vaktposter) klarte barna å stå stille i fra fem til ti minutter,

noen ennå lengre. Dersom man bare ba ungene stå stille så lenge som mulig, klarte de dette i høyst to til tre minutter.

Det synes altså som om både læringseffekten av en oppgave og barnas utholdenheten bedres dersom oppgaven tar hensyn til barnas motivtype.

Enerstvedt ville ha leken inn i skolen. Men det synes å være like mye den lekende holdningen som lek som egen virksomhet Enerstvedt gjør seg til talsmann for. Skolens virksomheter er primært lære- eller arbeidsvirksomheter, men virksomhetene bør åpne for handlings-lekemotiv.

Et prosjekt av Mjærum, Rønnekleiv og Hauger (1998) hadde som mål å vurdere om elever i småskolen kunne lære matematikk gjennom ulike aktiviteter i snø. Noen av aktivitetene som ble brukt var å hoppe på ski, kaste på blink med snøballer og leke med flaskebaner, skihoppere og 'bobkjørere'. I den første aktiviteten skulle barna måle hvor langt de hoppet og regne ut forskjellen mellom eget hopp og de andres. I den andre aktiviteten skulle barna legge sammen hvor mange poeng de fikk. Bom ga minuspoeng. I den tredje skulle de måle lengde og tid i sekunder. Alle disse tre aktivitetene kan sees som ulike handlinger innenfor en større læringsvirksomhet hvor målet er å tilegne seg visse matematiske ferdigheter. Dette er en innfallsvinkel til matematisk læring som tar hensyn til at de fleste av barna på dette alderstrinnet ennå ikke har utviklet noen egentlig læremotivasjon. Utgangspunktet er med på å skape et ekstra engasjement og interesse hos elevene for å delta i regnings- og målingsoperasjoner.

4.4. Rammelek som et forbindelsesledd mellom barns spontane og bevisste læringsvirksomhet.

Broström har flere interessante studier om småskolebarn og læring. (Broström 1989, 1995 og 1996a.) Han knytter seg både til Pramlings forskning om barns metakognitive kompetanse og Enerstvedts forskning om utvikling av læremotivasjon.

Broström innfører en ny lekeform som han kaller rammelek. Dette er en type lek som han plasserer under Leontjews begrep grenseleker. Grenseleken ble plassert mellom den klassiske førskolelek og skolealderens leker. Ut fra Leontjews definisjon på grenseleker, skulle rammelek da være en lekeform som i sterkere grad enn vanlig lek har forskjøvet sitt motiv mot et produkt,

men produktet ligger fremdeles i prosessen. «I rammelegen beveger motiver sig mere og mere i retning af legens resultat.» skriver Broström (1995 s.62). Han definerer rammelek som: «...en planlagt rolleleg, hvor tema, roller og en række handlinger på forhånd er planlagt.» (Ibid. s. 9.)

Rammeleken krever i følge Broström (1995), det samme av barns lekekompetanse som rolleleken. Samtidig har den elementer fra drama. Den voksne har en mer ledende rolle i utformingen av lekens rammer enn ved rollelek. Dette gir større muligheter til å jobbe ut fra klare pedagogiske målsettinger enn ved rollelek. Videre blir det lettere å legge til rette for opplevelser som fremmer bevisst refleksjon rundt emner og forhold en ønsker å belyse eller diskutere. Rammeleken begynner som rollespill. Barna starter med å utføre handlinger som er planlagt sammen med de voksne. Etter hvert som barnas samspill og spontane innfall mer og mer tar over som det styrende element, går leken over i rollelek.

Arbeidet med å utvikle rammeleken ble startet etter en undersøkelse Broström selv foretok vedrørende undervisningspraksisen i en dansk og en amerikansk (USA) 6-årsgruppe. (Broström 1996a.) Resultatet viste at det pedagogiske arbeidet i den danske gruppen var karakterisert av: «(...) faste rammer med åpne muligheter, selvstendige initiativer og egne valg, samt plass til selv å løse konflikter. Men pedagogen støttet barnene og skapte rammer og muligheter og indtog rollen som hjelperen eller den bløde iscenesetter.» (Broström 1995 s. 13.)

Pedagogikken i den amerikanske klassen var i langt sterkere grad enn i den danske, preget av formell undervisning med vekt på lesing, regning og skriving. Læreren så på barna som lærevillige og interesserte i suksess. Hun stilte store krav til barna og var saks- og resultatorientert.: «Hverdagens oppgaver og aktiviteter var kendetegnet af lukkede spørsmål med færdige svar, et højt aktivitetsniveau, en understregning af det individuelle men dog med en vis ensartethed henimod det konforme, da alle opgaver var ens.» (Broström ibid. s. 14.) 77 % av alle aktivitetene i den amerikanske barnegruppen var lærerstyrte, mens det tilsvarende tallet i den danske gruppen var 36%.

Inspirert bl.a. av Enerstvedts undersøkelse om læremotivasjon, ble barnas motivasjon for skolearbeidet undersøkt. Kun 26,6% av de danske barna mot

70,5% av de amerikanske hadde utviklet egentlig læremotivasjon.²⁶ En vurdering av barnas sosiale utvikling viste et motsatt mønster. Her klarte de danske barna seg best. De viste bl.a. større evne til å inngå i en reell gruppeorientert virksomhet, og hadde større evne til å kommunisere med flere kamerater av gangen. Broström (1996a s.142-143) oppsummerer resultatene slik:

«(...) at hverken en tidlig, formel skolepræget undervisning med lærerstyring eller en undervisning præget af leg og andre udviklende, børneformulerede aktiviteter er det, der bør karakterisere en moderne børnehaveklassepædagogik. (...) Måske kunne Weikarts og Pramplings kombination af børneorientering og voksenstøtte, betoning af barnets egen aktivitet, samt stræben efter at udvikle bevidsthed om egen aktivitet danne udgangspunkt for en ny linie i skolestartpædagogikken.»²⁷

Rammelek er Broströms eget forsøk på å utvikle en stimulerende virksomhet for 6-10 åringer. Rammeleken kjennetegnes av at barn og voksne i fellesskap samler seg om et interessant tema. Det kan f.eks. utvikles på grunnlag av felles opplevelser som en ekskursjon, en bok o.a. Man velger i overveiende grad sosialrealistiske temaer, men også mer eventyraktige emner blir akseptert. Temaet kan være et forslag fra enkeltbarn eller oppstå i en felles diskusjon. Et viktig poeng er imidlertid, at alle barna i løpet av planleggingsprosessen får innflytelse på utviklingen av innholdet slik at de har mulighet til å bli personlig engasjerte. Det må etableres et følelsesmessig forhold til temaet. Eller med Leontjews ord: temaet må få en personlig mening for barnet.

Planleggingsprosessen blir sett på som en svært viktig del av arbeidet med rammeleken. Barn og voksne bruker lang tid på å diskutere ulike sider ved leken: innholdet, handlingsforløpet, roller, rekvisita, eventuelle kulisser o.a. Ut fra dette lages et manus/dreiebok hvor man har definert et høydepunkt. Om tema er 'brannstasjon', kan høydepunktet være en brann. Om temaet er 'byen vår', kan høydepunktet være en fest for alle i byen, eller at byen får besøk av kongen.

²⁶ Summen av simpel læremotivasjon, lære- og sosial motivasjon og ekte læremotivasjon.

²⁷ Weikart er en av hovedmennene bak den såkalte High/Scope metoden. Metoden blir omtalt i kap.4.5.

Planleggingsprosessen går over flere dager. Gjennom en sterk vektlegging av planleggingsfasen, forsøker Broström å stimulere barnas planleggende tale (jfr. Vygotsky) og deres evne til symboldannelse. Evne til symboldannelse regnes som viktig for utviklingen av abstrakt tenkning. Tegn og symboler sier Broström (1995), er den abstrakt-logiske tenkningens redskaper. Broström opererer med tre aktuelle begreper i denne sammenhengen: modeller, symboler og tegn.

En modell har til hensikt: «(...) at give en forenklet fremstilling af vanskelige forhold og relationer.» (Broström 1989 s. 56.) F.eks. er barns bygging av legobiler modeller. Også barns rollelek kan på et vis sees som en modell av virkeligheten. I rolleleken forsøker barn å framstille typiske og vesentlige trekk fra voksen- og samfunnslivet.

Med henvisning til Ajdarova (1987) deler Broström modellbegrepet inn i tre: 1) gjenstandsmodeller, 2) handlingsmodeller og 3) virksomhetsmodeller. Gjenstandsmodeller fastholder egenskaper og vesentlige trekk ved en gjenstand. En gjenstandsmodell kan f.eks. være en tegning av det vesentlige og karakteristiske ved skolelivet.

En handlingsmodell har som funksjon å analysere og klarlegge de handlinger som er nødvendige for å avdekke gjenstanders vesen eller for å realisere et oppstilt mål. En handlingsmodell skal skape oversikt og bevissthet om egne handlinger. F.eks. kan barna tegne en bakeoppskrift som viser framgangsmåten ved bollebaking skritt for skritt. Eller det kan være en oppskrift for hvordan lage en olabil.

En virksomhetsmodell er: «(...) 'en model, hvor både virksomhedens genstand og selve arbejdsformerne fremstilles objektivt.' Der er tale om en omfattende oversigt, der så at sige integrerer genstands- og handlingsmodellen.» (Broström 1989 s. 58.) Dette er modeller som gir barna informasjon om hele virksomheten²⁸. Det kan være en skisse som viser innholdet og arbeidsmåtene i arbeidet med en rammelek fra planleggingsstadiet til avslutningen.

Modeller og symboler skiller seg fra hverandre ved at et symbol uttrykker en høyere grad av abstraksjon enn en modell. Og på samme måte representerer tegn et høyere abstraksjonsnivå enn symboler. Symboler likner på en eller

²⁸ Begrepet virksomhet brukes her i tråd med virksomhetsteoriens bruk.

annen måte det det skal symbolisere. Dette gjelder ikke for tegn. Det er en logisk sammenheng mellom et symbol og den symboliserte gjenstand eller det symboliserte forhold. F.eks. kan det være et trafikkskilt som markerer en fotgjengerovergang ved en silhuett av en gående mann. Eksempel på et tegn kan være tall-symbolene²⁹, eller ordbildet DUKKE. Ordbildet har ingen likhet med en virkelig dukke.

Å oppfordre ungene til å ta i bruk modeller, symboler og tegn i planleggingsfasen er med på å gjøre rammeleken mer utviklende for barnas kognitive evner enn vanlig lek. Barnas tenkning løftes opp på et mer abstrakt plan.

Det blir sett på som viktig at barna får gode erfaringer med de tema man forsøker å iscenesette. Erfaringene kan skaffes bl.a. gjennom bilder, video og bøker. Men det beste utgangspunktet er virkelige erfaringer gjennom ekskursjoner, turer o.a.: «For at børnene kan opbygge den fælles ramme og lege ud fra temaet, skal de have indsigt i og oplevelser i forbindelse med legens emne. Det bedste grundlag er naturligvis børnenes egne aktive sansemæssige oplevelser.» skriver Broström (1995 s. 95). Dette framholdes som et viktig pedagogisk prinsipp for rammeleken.

Det er sentralt at man i møte med de voksnes arbeidsplasser og samfunnet fokuserer på relasjonene mellom menneskene. Dette er i tråd med Leontjews tenkning (jfr. kap. 3.3.2.). Besøker man et postbud er det selvsagt interessant å se på hvordan posten blir stemplet, sortert og sendt videre, men like sentralt er det å fokusere på forholdet mellom kunde og postfunksjonær, eller mellom postfunksjonærene. F.eks.: Kjenner postbudet de han deler ut post til? Og hvordan er forholdet mellom de som sitter på postkontoret og postbudet?

Broström (1995 s. 76) analyserer selve lekeforløpet med utgangspunkt i tre punkter: Barnas «1) motiver, følelser, engagement og personlige mening, 2) deres opplevelse av legens helhet og kompleksitet, samt om de har bevidsthed om egen legevirkosomhed, 3) og endelig vurdere om disse lege har en utviklende karakter.»

Til punkt 1. Ett kriterium på om leken er meningsfull for barna er om motivet for leken stemmer overens med målet. Et barn som vil være politikonstabel i leken og går i gang og utøver denne rollen, har funnet en meningsfull

²⁹ Romertallene, primært de første, har mer preg av å være symboler.

virksomhet. Barnets motiv for virksomheten (å prøve å være politikonstabel slik som hun som kjenner dette yrket) stemmer overens med barnets mål for virksomheten (å inneha rollen politikonstabel i leken). Målet nås gjennom lekehandlingene som inngår i rolleutførelsen. Motsatt for et barn som egentlig ville være brannmann, men ble tildelt rollen som hund.

Til punkt 2. Det er et sentralt punkt hos Broström at leken ikke skal overskride barnas nærmeste utviklingssone. Leken skal være kompleks nok til å gi barna utfordringer, men ikke så kompleks at de mister oversikten. Erfaringer viste at spesielt de voksne kunne komme med innspill som overskred barnas nærmeste utviklingssone. Når barna styrte leken var det få tilfeller av dette. Broström (1995 s. 79) beskriver en lek mellom barna Jesper og Sine, og framholder hvordan Jesper tilpasser seg den utvikling som skjer i leken: «Hans ivrige og bevidste rolle som ambulansefører og skiftet til sygepasser kan tolkes som et bevidst valg begrundet i en lyst til å følge alle faserne i Sines fald, - altså en bevidsthed om legens kompleksitet.»

Til punkt 3. For å vurdere dette punktet viser Broström igjen til Vygotskys begrep 'nærmeste utviklingssone'. Spørsmålet blir om leken for barna ligger utenfor eller innenfor denne sonen. Hvordan de voksne utøver sine roller i leken kan som nevnt være ett forhold å tenke igjennom i denne sammenhengen. Den voksnes innspill kan både skape forvirring og sammenheng alt etter innspillet karakter.

De voksnes rolle i forbindelse med rammeleken er i følge Broström (1996b):

- 1) Sørge for autentiske opplevelser f.eks. ved å ta barna med på ekskursjoner.
- 2) Sørge for utfyllende kunnskap om temaet ved f.eks. å finne egnede bøker.
- 3) Fokuserer på de mellommenneskelige relasjonene.
- 4) Ta del i leken. Men det er, som nevnt, viktig at de voksne er sensitive for barnas lek.
- 5) Vis entusiasme over å delta i leken.
- 6) Passer på at virksomheten ikke overskrider det enkelte barns nærmeste utviklingssone.
- 7) Se til at virksomheten ikke blir for prestasjonsorientert. Om f.eks. skrivetrening skal inngå i leken må denne underordnes lekens tema og prosess.

De tre første punktene går spesielt på forberedelsesfasen. De to neste på lekesequensen. Og de to siste er aktuelle i forhold til begge fasene.

4.4.1. Drøfting

Broström plasserer som nevnt sin rammelek under Leontjews begrep grenseleker, en lekeform som nettopp kjennetegner barn i småskolealder. Til slike leker hørte sports-, fantasi-, improvisasjonsleker og didaktiske leker. Rammeleken likner i form mest på improvisasjonsleken. Om denne skriver Leontjew (1977 s. 553): «Den udfoldede improvisasjonsleg er forløberen for æstetisk virksomhed.» Den kjennetegnes av at barna ikke lenger framstiller en persons 'allmenngjorte handlinger', men denne personens typiske trekk. Barna har også i sterkere grad enn ved rolleleken bearbeidet det stoffet de skal framstille. Leken preges derfor mindre av spontan etterlikning, og mer av barnas bevisste refleksjon omkring temaet og dets 'sceniske' uttrykksform. Barna retter videre sin oppmerksomhet mot en rolles ('legemliggjorte') innhold, tidligere var de mest opptatt av å etterlikne den person viss rolle det hadde overtatt.

Improvisasjonslekene synes å kunne plasseres mellom dramalek/rollespill og rollelek. Som nevnt startet rammeleken som rollespill og gikk over i rollelek. Grenselekene var videre kjennetegnet av en viss forberedelsesfase. Dette finner vi også igjen i rammeleken.

Småskolebarnet i overgangen mellom leke- og læremotivasjon

Som Enerstvedt (1988) har vist, er det en overgangsform mellom leke- og læremotivasjon som dominerer hos norske barn t.o.m. 3. klasse. Som lærer bør en imidlertid ikke slå seg til ro med dette. Utvikling, slik den kulturhistoriske skolen ser det, er et resultat av modning og læring. Skolens pedagogiske opplegg bør derfor ha som mål å gi barna utfordringer som ligger i deres nærmeste utviklingszone. Rammeleken kan sees på som et kompromiss mellom ønsket om å møte småskolebarna i deres ennå lekende holdning til omgivelsene, og ønsket om å bidra til utvikling av deres kognitive evner. Leontjew påpekte at læringsmotivasjon først oppstår innenfor barnas lekevirkosomhet.

Modeller og symboler

I følge Piaget er det i alderen fra 2 til 6/7 år at barn lærer å beherske ulike former for symboldannelse. Barnet begynner å ta i bruk språket, fremstille noe via tegning, leke symbolleker, kunne skape noe via klosser, leire o.a. Gardner (1993 s. 67) oppsummerer denne utviklingsperioden slik: «...symbolsk kompetanse er et universelt utbytte av den tidlige barndommen.» Mennesket, sier Gardner (ibid.) flyter omkring i en 'sjø av symboler'. Språket er det viktigste symbolsystemet i vår kultur. Språket benytter vi ikke bare til å

uttrykke oss, men også i følge Vygotsky (1982a³⁰) som et redskap for tenkningen. Han kaller det 'tænkningens midler' (ibid. s. 121). Om språkets funksjon for barns tenkning skriver han: «The specifically human capacity for language enables children to provide for auxiliary tools in the solution of difficult tasks, to overcome impulsive action, to plan a solution to a problem prior to its execution, and to master their own behavior.» (Vygotsky 1978 s. 28.) Begreper kan også sees på som generaliseringer, framholder Vygotsky.

Bruken av modeller gir i følge Ajdarova (1987), barn en mulighet til å få kontroll over ulike sider ved en læringsprosess. (Ajdarova synes ikke å trekke det samme skillet mellom modeller, symboler og tegn som Broström gjør.) Barn kan opptre mer målbevisst og selvstendig innenfor en virksomhet de har oversikt over og forståelse for, skriver Ajdarova med henvisning til Leontjew. Dette framholdes som en svært sentral side ved bruken av modeller. Målet må være: «at elevene gradvis skal overta alle sider av virksomheten fra læreren, lige fra problemformuleringen og planlægningen af det forestående arbejde til kontrollen og evalueringen af det.» (Ajdarova 1987 s. 75.) Betydningen av kontroll med egen læringsprosess, ble som nevnt også påpekt av Bjørgen (1992) og av American Psychological Association (1995).

Ajdarova (ibid. s. 77) trekker videre fram modellenes betydning for utviklingen av barnas evne til reflektiv tenkning.: «Modelopstillingen, (...) er altså direkte knyttet til utviklingen av barnenes erkendelses- og talevirksomhet. Her er vi helt på linje med de førende barnepsykologer, ifølge hvilke opstilling av modeller - uanset hvor stort eller lille et udsnit af et forløb, der er tale om - altid vil være nært forbundet med utviklingen af evnerne til reflektiv tænkning.» Med reflektiv tenkning mener hun : «(...) evnen til at vurdere sig selv og sine muligheder for at løse en bestemt opgave, sine arbejdsmetoder og sin evne til at orientere sig i den situation, hvori handlingerne skal udføres.» (Ajdarova ibid. s 75 .)

Modeller oppsummerer Ajdarova (1987 s.71), har tilsvarende betydning for barna som språket.: «Børnene anvender jo som nævnt modellerne til generaliserende, planlæggende og kontrollerende funktioner, (...)» Dette gjelder både i forhold til en enkelt handling og i forhold til virksomheten sett under ett.

Å delta i rollelek gir i seg selv en trening i bruk av symboler. Som Vygotsky påpekte 'tok barnet av fra virkeligheten' i leken. Barnet omskaper de faktiske

³⁰ Ble første gang utgitt på russisk i 1934, etter forfatterens død. Blir regnet som ett av Vygotskys hovedverker.

forhold. En blyant kan bli et fly eller en kikkert. Leken og lekeobjektene hjelper barnet til å generalisere og abstrahere egne kunnskaper og erfaringer med virkeligheten. Lek med babydukker oppmuntrer barnet til å rette oppmerksomheten mot kjennetegnene ved babyer og babystell. Også Smilansky (1968) og Fenson og Schell (1985 - ref. fra Olofsson 1993 a) løftet fram disse sidene ved symbolleken.

Rammelek kan i følge Broström, gi barn ytterligere trening i bruken av modeller og symboler. Dette kan igjen ha en positiv virkning på barns evne til abstrakt tenkning.

Også Pramling (1986, 1988a og b), ønsket å utvikle barns kognitive evner. Hennes innfallsvinkel var barns metakognitive kapasitet. Som Ajdarova (1987) påpekte, gir også bruken av modeller barna et redskap til å reflektere over sin egen kognitive aktivitet og kapasitet, og til å kontrollere egne kognitive prosesser. Dette synet har klare paralleller til Vygotsky tanker. Bråten (1996) presenterer Vygotsky som en forløper for en metakognitiv teori.:

«I Vygotskys arbeid vektlegges personens bevisste forståelse av sin egen kapasitet og sine egne begrensninger, av oppgavevariabler og spesifikke kognitive prosesser. Men enda viktigere er Vygotskys forståelse av forholdet mellom denne typen selvbevissthet og selvregulerende aktivitet. Det rådende synet i moderne metakognitiv litteratur er at det eksisterer et skille mellom kunnskap om kognisjon og kontroll av kognisjon. Denne dominerende oppfatningen utfordres av Vygotskys påstand om at de to fenomener er uatskillelige aspekter ved høyere former for kognitiv funksjonering. Det kan dessuten hevdes at den enheten som mangler i metakognitiv teori, er til stede i Vygotskys arbeid på grunn av den sentrale rollen han lar språket spille i mediasjon av kognitive prestasjoner. Dersom personen planlegger, styrer og organiserer sin læring og problemløsning ved hjelp av ordmeninger, er det også nærliggende å anta at refleksjon om de egne kognitive ressursene er en integrert del av prosessen.» (Bråten 1996 s. 93-94.)

Både Broström og Pramling er opptatt av læringsmetoder som kan bidra til utvikling av barns metakognitive kompetanse. Pramling ønsket å stimulere barns refleksjon over ulike sider ved en læringssituasjon. Broström vil stimulere barns planleggende aktivitet og bevissthet i situasjonen. For Broström blir bruken av modeller et svært viktig hjelpemiddel. Et annet blir

utviklingen av en dreiebok for leken. Der Broström velger mer indirekte metoder går Pramling mer direkte til verks. Broström vil gi barn et middel til styring og kontroll av egen kognisjon og læringsprosess. Pramling vil påvirke barns valg av læringsmetoder.

Rollelek og lese- og skriveopplæring.

Vedeler har vært opptatt av hvordan rollelek kan lette skrive- og leseopplæringen. Symbollek ga i følge Fenson og Schell (1985 - ref. fra Schwartzman 1978) trening i dekontekstualisering. Dvs. å se bort fra den umiddelbart gitte sammenhengen og forestille seg noe som ikke er konkret nærværende. Vedeler hevdet at grunnen til at mange barn har problemer med å lese og skrive skyldes at gode leseferdigheter avhenger av evnen til språklig dekontekstualisering. Barn må kunne forstå og oppfatte den mening som ligger i en lengre tekst. «Pedagogisk stimulering til slik dekontekstualisering vil det være når barn blir fortalt historier og eventyr, blir lest for, og får hjelp til selv å lage beskrivelser av tidligere begivenheter. Dette kan de så dramatisere eller spille ut i rollelek.» skriver Vedeler (1984 s. 13). Likeledes anser hun det som nyttig å få barn til å sette ord på egne erfaringer og framtidige aktiviteter.

Vedeler trekker også fram den betydning evne til dialog og desentrering har for barns leseferdigheter. Med henvisning til en undersøkelse av Gordon Wells (1981) skriver hun (ibid s. 13): «På den andre siden oppnådde de barn raskt en høy grad av leseferdighet som i førskolealder hadde lært god verbal kommunikasjon, som kunne uttrykke sine meninger eksplisitt og i en dialog kunne ta samtalepartnerens perspektiv. Dette er noe som karakteriserer de fleste rolleleker.» Garvey og Berndt (1975 - ref. fra Schwartzman 1978) hevdet at det var minst fem ulike kommunikasjonstyper i barns rollelek. Barn som hengir seg til rollelek får følgelig god kommunikativ trening. Fenson og Schell (ibid.) hevdet at evnen til desentrering ble utviklet via rollelek. (Se kap. 3.4.)

Også det å tilegne seg et såkalt fortellerskjema letter i følge Vedeler leseopplæringen (1987 s.172): «Et fortellerskjema er et slags indre skjema som spesifiserer de underliggende strukturer som vi finner i nesten alle fortellinger. Det har å gjøre med blant annet begynnelse og slutt og med sentrale satser i fortellingen.» Barn som har tilegnet seg fortellerskjema vil lettere kunne analysere en tekst ut fra hva som er innledning, hovedtema/-konflikt og avslutning. Eventyr er historier med et klart fortellerskjema. De starter med 'Det var en gang...', og slutter med variasjoner over 'Snipp,

snapp, snute så levde de lykkelige alle sine dager'. Videre inneholder mange eventyr de samme elementene: tre brødre som skal ut å prøve lykken, snille personer i konflikt med slemme, dumme troll og lure mennesker, tre prøvelser o.a. Både rollelek og i ennå sterkere grad dramatiseringer hjelper barn til å tilegne seg fortellerskjema, framholder Vedeler.

Rollelek så vel som dramalek framheves altså av Vedeler som viktige aktiviteter for lese- og skriveutviklingen. Rammelek inneholdt som nevnt begge aktivitetsformene. Evnen til dekontekstualisering kunne stimuleres ved verbalisering av egne erfaringer eller framtidige handlinger. Også dette momentet finnes i rammelek.

Dyp lek

Ivy Schousboe (1994) peker på at barn i en felles lek opererer samtidig innenfor flere forskjellige virkelighetssfærer. Disse sfærer er: den fiktive sfære, regisfæren og den reelle virkelighetssfære. Den fiktive sfære utgjøres av samspill og forestillinger som utspiller seg innenfor lekehandlingens rammer.

Regisfæren utgjøres av forestillinger, utsagn og gester som berører iscenesettingen av lekehandlingen. Den reelle sfære utgjøres av forestillinger og samspillet som knytter an til virkeligheten.

Sfærene eksisterer side om side i leken. De enkelte sfærenes størrelse og dominans i et lekeforløp og fra lek til lek, vil variere. Det som er sentralt å få fram i denne sammenhengen, er hvordan det som kalles den fiktive sfære nesten kan bli enerådende i perioder av leken. Barna vil i denne situasjonen leke fullstendig oppslukt.

Også Eli Åm (1989 s. 98) har vært opptatt av barns hengivelse til leken:

«Lekens historie utvikler seg spontant og i et tempo som tilsier at det i liten grad er snakk om planlegging og ettertanke. Det dreier seg snarere om det vi kaller 'innfall'. For at leken skal kunne gå sin gang, må barna derfor hensette seg i en bestemt tilstand, en slags beredskap, der de åpner slusene til opplevelser og erfaringer som ligger gjemt i dypere bevissthetslag. Det møtet som dermed oppstår mellom det bevisste jeg og disse halvt glemte følelsesopplevelsene og erfaringene, utgjør trolig noe av det særegne ved denne lekeformens opplevelse.»

Den ungarsk-amerikanske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi har lansert begrepet 'flow'. Dette betegner en tilstand hvor man føler seg konsentrert,

oppslukt og nærværende.³¹ Personen føler at opplevelsen flyter av sted, man blir båret av noe større. Ett av de tydeligste tegnene på flow er sammensmeltningen av handling og bevissthet. En person som opplever flow er bevisst på egen aktivitet, men ikke bevisst på egen bevissthet. Oppmerksomheten ligger i situasjonen og den pågående aktivitet. Ideelt sett er flow et resultat av hundre prosent engasjement i situasjonen, uten tanke for et resultat. Begrepet 'autotelisk' brukes også på denne typen handlinger: «Termen 'autotelisk' kommer från två grekiska ord, *auto* som betyder själv och *telos* som betyder mål. Den syftar på handlingar som man gör för deras egen skull och inte för att man förväntar sig någon framtida fördel av dem. Det är själva handlingen i sig som är belöningen.» (Csikszentmihalyi 1996 s. 91.)

«Games are obvious flow activities, and play is the flow experiences *par excellence*.» skriver Csikszentmihalyi (1975 s. 36-37). Men selv om lek er en aktivitet som lett gir en flow-opplevelse, er denne opplevelsen ikke selvsagt i lek. Det vil både være miljømessige og personlige forhold som avgjør om deltakerne opplever flow i leken. «Some people can start a flow episode just by directing their awareness to conform with the requirements of flow, like limiting the stimulus field so as to allow the merging of action and awareness.» (Ibid. s. 49.) Men de fleste vil være avhengig av strukturen på og rundt aktiviteten.

De aktiviteter som lettest åpner for en flow-opplevelse har visse kjennetegn. Det kanskje viktigste er at de gir mulighet for handlinger som man kan ta del i uten å kjede eller uroe seg. Dersom man blir bombardert med krav som man ikke føler man er i stand til å møte, skaper dette en følelse av engstelse eller frykt. Dersom kravene er færre, men fremdeles mer enn hva man føler man kan make, vil man oppleve uro. Når kravene stemmer overens med det en føler en har evner til eller kan overkomme i situasjonen, ligger forholdene til rette for en flow-opplevelse. Dersom evnene overskrider de utfordringene en møter i situasjonen, vil en lett oppleve kjedsomhet. Dersom avstanden mellom evner og krav blir ennå større vil igjen situasjonen produsere uro hos personen. «It follows that a flow activity is one which provides optimal challenges in relation to the actor's skills.» (Ibid. s. 50.) Men det er viktig å merke seg at det er *personens subjektive opplevelser* av om man makter å

³¹ Csikszentmihalyi henviser til Maslows begrep høydepunktsopplevelser som en analog betegnelse på den samme tilstand.

møte utfordringene i miljøet eller ikke som er det avgjørende, ikke hva som objektivt sett måtte være riktig.

Ser man dette i sammenheng med Broströms tre punkter for analyse av et lekeforløp, er det flere fellestrekk. Skal et barn ha mulighet til å oppleve flow i leken, må det være følelsesmessig engasjert og føle at leken angår det. En viktig følelse i en flow-opplevelse er følelsen av kontroll i situasjonen. Dette er en følelse som synes nært relatert til det å oppleve lekens helhet og kompleksitet. Dersom man klarer å se sammenhengen mellom egne og andres lekehandlinger, burde dette tilskynde en følelse av kontroll. At leken foregår innenfor visse på forhånd fastlagte rammer, burde virke i samme retning. Dette støttes av Csikszentmihalyi. At det finnes visse regler i en aktivitet øker for noen, muligheten til å oppleve flow. Regler i f.eks. spill hjelper deltakerne til å definere hva som er relevante stimuli. Mindre relevante stimuli kan så ekskluderes. Reglene hjelper videre deltakerne til å fokusere oppmerksomheten om det sentrale i situasjonen, framholder Csikszentmihalyi

En viktig vurdering i følge Broström, var om rammeleken hadde en utviklende karakter for det enkelte barn. Leken vil i følge Csikszentmihalyi, være utviklende i den grad det er samsvar mellom utfordringer eller krav i leken og barnas evne til å møte disse. Broström bruker Vygotskys begrep nærmeste utviklingszone for å finne hvert enkelt barns optimale utviklingsnivå. Her finnes klare paralleller. For lite utfordringer i en aktivitet vil i følge Csikszentmihalyi føre til kjedsomhet, for store til engstelse eller uro. Men ett viktig punkt skiller disse to perspektivene. Csikszentmihalyi påpeker at det er personens subjektive opplevelser av krav og evner som er utslagsgivende for hvordan situasjonen oppleves. Vygotskys begrep legger mer objektive mål til grunn for vurderingen.

Felles for gode flow-opplevelser er at: «...de ledde till en känsla av upptäckt, en kreativ känsla av att försätta upplevaren i en ny verklighet som förde personen till högre prestationsnivåer och ledde till medvetandetillstånd som han inte tidigare hade drömt om.» (Csikszentmihalyi 1996 s. 99.)

Opplevelsen utvikler barnets Selv. Csikszentmihalyi påpeker også at flow-opplevelser kan være mer og mindre intense. Dette er i tråd med variasjonene i lekens tre sfærer slik Schousboes beskrev de.

Leken i det potensielle rom

Psykoanalytikeren Donald Winnicott snakker om tre områder i menneskelivet: det indre område, det ytre område og det potensielle rom. Det

indre område er menneskets psykosomatisk helhetsfølelse, menneskets Selv. Det ytre område er den faktiske verden som kan studeres objektivt. Det potensielle rommet ligger mellom individet og omgivelsene. Lekende opplevelser utspiller seg i det potensielle rommet.

For at det potensielle rommet skal etableres og tas i bruk av barnet må barnet oppleve at omgivelsene er tillitvekkende.: «Det potentiella rummet oppstår bara *i förhållande till en känsla av förtroende* hos barnet, dvs förtroende som hänger samman med modersgestaltens eller omgivningens pålitlighet; förtroendet är ett tecken på att pålitligheten blivit introjicerad.» (Winnicott 1995 s.160.) Opplevelse av tillit i forhold til morsfiguren er altså grunnlaget for etableringen av det potensielle rommet. Men etter hvert som barnets aksjonsradius utvides vil barnets møte med andre mennesker også bli av betydning.

Winnicott etablerer en interessant forbindelse mellom leken og kulturelle opplevelser. Begge utspiller seg i det potensielle rommet.: «Jag förutsätter att de kulturella upplevelserna är en direkt fortsättning på leken - leken hos dem som ännu inte har hört talas om spel.» (Winnicott 1995 s. 160.) Uttrykket kulturelle opplevelser er vanskelig å definere. Men hovedvekten skal ligge på *opplevelser*. Om kulturbegrepet skriver Winnicott (ibid.158): «När jag använder ordet kultur tänker jag på den nedärvda traditionen. Jag tänker på något som finns i mänsklighetens gemensamma förråd, som individer och grupper av människor kan bidra till, och från vilket vi alla kan hämta något *om vi har någonstans att göra av det vi finner.*»

Kulturelle opplevelser sees således som en fortsettelse av leken. For å finne glede og nytelse i kulturelle opplevelser er det av betydning at vi har fått etablert et potensielt rom og fått lekt.: «Enligt mitt sätt att se leder lekandet på ett naturligt sätt över till den kulturella upplevelsen och är i själva verket grunden till denna.» (Ibid. s. 168.) Det potensielle rommet kan være stort eller lite. Størrelsen bestemmes av summen av de faktiske opplevelsene som utspiller seg her. Det synes derfor viktig både å gi rom for leken og være klar over når behovet for kulturelle opplevelser begynner å melde seg.:

«På samma sätt finner man hos många människor en torftighet i fråga om lek och kulturliv, trots att de haft möjlighet att inhämta kunskaper, på grund av att de personer som utgjorde deras värld mer eller mindre misslyckades med att införa kulturella element i de lämpliga faserna av deras personlighetsutveckling. Naturligtvis är det också så att begränsningar uppstår på grund av den relativa bristen på

kunnskaper og lærdom eller till og med bristende kjennedom om kulturarvet hos dem som hade hand om barnet.» (Winnicott 1995 s. 172-173.)

Barn i småskolealder skulle ut fra leketeoriene, nettopp være i den alderen hvor kulturelle opplevelser begynner å bli sentrale innslag i barns liv.

Ut fra Winnicotts ideer blir det viktig at det sosial-emosjonelle klimaet i klassen er preget av trygghet og tillit mellom alle parter. Bare i et slikt klima kan barna fullt ut ta det potensielle rommet i bruk og fylle det med skapende lek og gode kulturelle opplevelser.

Winnicott er åpen for at voksne kan gå inn å stimulere barns lek: «Inom detta område där barnets lek sammanfaller med en annan människas lek finns det möjlighet att införa sådant som skulle kunna göra leken rikare. Läraren inriktar sig på ett sådant berikande.» (Ibid. s. 88.)

Winnicott påpeker også det nære forhold mellom lek/kulturelle opplevelser og kreativitet. Det potensielle rom «...kan betraktas som heligt för individen, därför att det är här som individen upplever livet kreativt» (Ibid. s. 164.) Og: «Den kulturella upplevelsen börjar med ett kreativt sätt att leva som först uppenbarar sig i leken.» (Ibid. s. 160.)

Tar en utgangspunkt i Winnicotts ideer synes rammeleken å framstå som en god virksomhet for barn i småskolealder. Her kan barn i overgangen fra 'lekebarn til lærebar' få mulighet til både å ta del i skapende lek, og få kulturelle opplevelser. Lærerens oppgave blir å skape et trygt klima, ha gode kunnskaper om kulturen, bidra til at barna får rike kulturelle opplevelser, legge til rette for skapende lek og eventuelt selv gå inn å stimulere leken.

Rammeleken, slik Broström presenterer den, tar gjerne utgangspunkt i sosial-realistiske tema. I planleggingsfasen kan barna gis gode kulturelle opplevelser i tilknytning til det aktuelle emnet. Kulturen kan møtes i nærmiljøet, gjennom teater, musikk, litteratur, video o.a. Lekesekvensen gir muligheter for å prøve ut erfaringene på en personlig måte.

4.5. High/Scope

High/Scope er et kognitivt orientert barnehageprogram som ble introdusert i forbindelse med Head Start prosjektet³² i USA i 1960-årene. Programmet ble utarbeidet ved High/Scope Foundation i Michigan, en nonprofit, forsknings- og opplæringsorganisasjon. Programmet ble utviklet av David P. Weikart med kollegaer. Det bygger på Piagets konstruktivistiske teori. Man mener at utvikling skjer best gjennom en rik, generell miljøstimulans, under varsom voksen-inngripen som lar modningen skje i sin naturlige takt.

Målet for programmet er personlighetsutvikling i vid betydning. Metoden er barnesentrert. Barneinitiert, aktiv læring er sentrale prinsipper.: «Since we believe that children learn best by pursuing their personal interests and goals, children in High/Scope settings are encouraged to make choices about materials and activities throughout the day.» (High/Scope Education Research Foundation 1997 s. 1.) Aktiv læring står for personlig erfaring og samhandling med konkrete ting, dyr og personer. Fantasilek, rollespill og andre kreative uttrykksmuligheter blir også vektlagt.

Et viktig kjennetegn ved High/Scope er deres inndeling av rommet i ulike aktivitetsområder. Man kan ha: krok for skapende virksomhet (art corner), klossekrok (block corner), krok til bøker, puslespill og andre stille aktiviteter (quiet area), familiekrok med vekter og mål (house area), datakrok (computers area), krok for undersøkelser og eksperimentering (science corner) o.a.

Et annet viktig kjennetegn ved programmene er deres organisering av dagen. «High/Scope adults give children a sense of control over the events of the day by planning a consistent routine that enables children to anticipate what happens next.» (Ibid. s.1.) Den kanskje mest sentrale delen av dagen kalles ‘the plan-do-review sequence’. Denne deles inn i tre bolker som skal gi barna ulike erfaringer: planleggingsfase, gjennomføringsfase og gjenkallingsfase.

³² Det faglige grunnlaget for starten av «Operation Head Start» var et årsmøte i American Association on Mental Deficiency i 1961. Her diskuterte eksperter på barns utvikling, de pedagogiske problemene som kulturelt og sosialt vanskeligstilte barn hadde. Møtet endte med en innstilling om: «(...) at et program for et pedagogisk inngrep i førskolealderen var nødvendig for at korrigere for de intellektuelle mangler, hvormed det forfordelte barn starter i skolen ...» Sjølund (1969 s. 193). Programmene som ble satt i verk la spesielt vekt på språk- og begrepslæring.

Under planleggingsfasen sitter barnegruppa eller -gruppene sammen med en voksen. Barna forteller hva de har tenkt å arbeide/leke med i gjennomføringsfasen. De voksne fungerer som møteledere og hjelper barna til å videreutvikle ideene sine.

I gjennomføringsfasen utfører barn de aktivitetene som de planla. De voksne går rundt og hjelper og støtter ungene i gjennomføringen av planene. Når et barn har gjennomført sin plan, legges en ny som en så forsøker å virkeliggjøre.

I gjenkallingsfasen ryddes det opp og uferdige prosjekter legges til side til neste gang. Gruppa eller gruppene møter igjen sin voksen og barna blir bedt om å formidle til de andre hva de har gjort. Gjenkallingen kan skje på ulike måter. Barna kan språkliggjøre sine erfaringer. Den språklige beretningen kan suppleres med framvisning av tilvirkede produkter. En annen mulighet er at barna lager en tegning av opplevelsene. Denne vises så fram og kan suppleres med en språklig forklaring. En fjerde mulighet er at barna mimer opplevelsene. De andre barna skal så gjette hva mimingen illustrerer.

De såkalte nøkkelerfaringene utgjør i følge Hohmann m.fl. (1989) selve kjernen i High/Scope-programmet. Det er « ... erfaringer som er av største viktighet for å styrke de fundamentale ferdigheter som utvikles i førskoleårene.» (Ibid. s. 157.) Ti nøkkelerfaringer regnes p.t. som de mest sentrale: «creative representation, language and literacy, initiative and social relations, movement, music, classification, seriation, number, space, and time.» (High/Scope Education Research Foundation 1997 s. 1.) Barna får bl.a. språklige erfaringer ved å snakke om det de gjør, hva de føler, hva de vil o.a. Erfaringer med å ta i bruk og uttrykke kunnskapene sine på ulike måter og i forskjellige media, får barna ved å delta i aktiviteter som: lek, tegning, leire, byggeklosser, sang, dans, o.a. (ikke-verbal representasjon).

Erfaringer med klassifisering, seriering, tallbegreper, rom og tid kan gis på ulike måter. Rye (1987 s.57-60) har følgende forslag. (Kun et utvalg presenteres her.): *Klassifisering*: - Utforske og sette navn på egenskaper ved gjenstander, - Legge merke til og beskrive hvorledes ting er like og hvordan de er ulike, sortere og matche. *Seriering*: - Sammenlikne: hvilken er større/mindre, tyngre/lettere, sterkere/svakere, høyere/lavere osv. *Tallbegreper*: - Sammenligne tall og mengde: mer/mindre/samme, flere/færre/samme, - Telle gjenstander. *Rom*: - Sette ting sammen og ta dem fra hverandre, - Observere ting og steder fra forskjellige kanter. *Tid*:

Planlegge og fullføre det en har planlagt, - Beskrive og forestille seg tidligere hendelser, - Observere forandringer som en følge av årstider.

I et stimulerende miljø hvor barna: «(...) pursue their choices and plans, children explore, ask and answer questions, solve problems, and interact with classmates and adults. In this kind of environment, children naturally engage in 'key experiences' ...» påpekes det av High/Scope Education Research Foundation (1997 s. 1).

Da programmet i hovedsak er tenkt for de største førskolebarna underviser man ikke direkte i lesing, skriving, matematikk eller andre skolefag. Men lærerne forsøker å legge til rette for erfaringer som kan utvikle grunnleggende ferdigheter som senere akademisk læring bygger på. Læreren kan støtte barnas grunnleggende ferdigheter ved f.eks. å skape et miljø som er rikt på skriftspråk og gi dem rike muligheter til å lytte til historier, møte/utforske bøker og annet trykt materiale, og arbeide med skriveredskaper/-materiell. For å støtte barnas matematiske ferdigheter kan læreren la ungene møte materiell som utfordrer dem til å bruke og utvikle ferdigheter i telling, nummerering, en-til-en-korrespondanse o.a. Det anbefales også at barna skal ha tilgang til datamaskiner.

Barneinitierte aktiviteter forutsetter en aktiv voksen. Denne må tilrettelegge aktivitetsmulighetene og støtte og veilede barna i deres aktive utforskning. Man legger opp til positive interaksjonsstrategier: « ...:sharing control with children, focusing on children's strengths, forming authentic relationships with children, supporting children's play ideas, and adopting a problem-solving approach to social conflict.» (Ibid. s.1.) Den voksne har også en viktig rolle som observatør, og fører dagbok for hvert enkelt barn.

Programmet som opprinnelig var laget for barn i risikosonen, blir nå benyttet både av offentlige og private førskoler i både USA og Europa. I 1963 startet David og Phyllis Weikart opp sommerkurs for spesielt begavede tenåringer med ulik økonomisk bakgrunn. Opplegget for ungdommene ble bygget på de samme ideene som lå til grunn for arbeidet med førskolebarna: « ... educational curriculum rooted in *cooperative* and *active learning*- a philosophy that remains the hallmark of all of High/Scope's educational programs. (Weiss 1997 s.8.)

4.5.1. Studier av High/Scope-programmets effekt

Flere studier har vist High/Scope-programmets effekt på barns utvikling. En av de mest kjente er 'The High/Scope Perry Preschool Project'. (Se f.eks. Schweinhart 1993.) Her ble 123 afro-amerikanske barn fra fattige familier delt i to grupper, en testgruppe og en kontrollgruppe. Barna var i 3-4 års alderen. Testgruppen fikk et pedagogisk tilbud basert på High/Scope-programmet. Kontrollgruppen var uten pedagogiske tilbud fram til skolestart.

95% av barna ble intervjuet ved 27-års alderen. Man innhentet også opplysninger om personene fra skole-, sosial- og politietat. Man fant til dels store forskjeller på gruppene. Kun 7 % av testgruppen, mot 35% av kontrollgruppen hadde vært arrestert fem eller flere ganger. 29% av testgruppen tjente \$ 2,000 eller mer per mnd. mot 7% i kontrollgruppen. 71% av testgruppen hadde tatt eksamen ved en high school eller mottatt 'General Education Development certification', mot 54% av kontrollgruppen. Resultatene synes å indikere at et godt pedagogisk tilrettelagt opplegg som High/Scope programmet, kan ha effekt på barns fremtidige fungering i samfunnet.

Et annen studie av Schweinhart og Weikart (1997b) kalt 'The High/Scope preschool Curriculum Comparison Study', fulgte 68 barn fra 3-4 års alderen til 23 år. Barna kom fra fattige kår. De ble delt inn i tre grupper som fikk hvert sitt førskolepedagogiske tilbud. De pedagogiske modellene som ble benyttet var: gruppe A: Direct Instruction model, gruppe B: High/Scope model, og gruppe C: the traditional Nursery School model. Ved 23 års alderen sto barna i de tre gruppene forholdsvis likt med hensyn til IQ og skoleferdigheter. Når det gjaldt sosiale ferdigheter og sosial ansvarlighet skåret imidlertid gruppe A langt dårligere enn de andre. Bare 11% av personene i gruppa hadde deltatt i frivillig arbeid, mot hhv. 43% og 44% i de to andre gruppene. 39% av medlemmene i gruppe A hadde vært arrestert for grove forbrytelser, mot hhv. 10% og 9% i gruppe B og C. 38% av personene i gruppe A hadde blitt arrestert for vinningsforbrytelser, ingen i gruppe B. (Tallene for gruppe C er ikke oppgitt.) 36% av gruppe A hadde planer om å ta eksamen fra college, mot 70% i gruppe B. (Tallene for gruppe C er ikke oppgitt.) Og 47% av medlemmene i gruppe A hadde vært behandlet for følelsesmessige problemer mot 6% i de to andre gruppene. (Ibid. s. 9.)

Schweinhart og Weikart (ibid. s. 10) oppsummerer undersøkelsen slik: «In sharp contrast to the evidence about Direct Instruction, the evidence about the High/Scope and traditional Nursery School approaches suggests that *both*

models help children get ready for school and develop their social skills and responsibility; the two models do not differ significantly from each other on these or any kinds of outcomes.»

Det må tilføyes at den såkalte 'traditional Nursery School' modellen ikke var et hvilket som helst barnehageprogram. Det var definert som et godt og barnesentrert program. Det la vekt på gruppeaktiviteter, diskusjoner, ekskursjoner i tilknytning til større temaer, en tolerant atmosfære hvor det ble forventet god oppførsel av barna og klare grenser. Barna hadde frihet til å velge aktiviteter, skifte aktiviteter og samspille med andre barn og voksne. Man la vekt på å utvikle selvstendighet og sosiale ferdigheter. Alle de voksne hadde fått skoloring i barns generelle utvikling. Studiet gir dermed ikke grunnlag for å si at det er det samme hvilket pedagogisk tilbud barn får bare det legger vekt på barneinitiert læring.

4.5.2. Drøfting

High/Scope programmet startet som et sterkt kognitivt orientert program, men har utviklet seg til også å legge betydelig vekt på sosiale ferdigheter. (Weiss 1997.) Hundeide (1987 s.43) påpeker at Piagets teori kommer tydelig til syne i metoden.:

«Det konstruktivistiske syn på kunnskap finner en igjen i 'PLAGG-sekvensen'; her er det barnets selvinitierte handling og planlegging som kommer i forgrunnen. Det er barnets egne initiativ som skal lokkes frem. Og det er barnets egne planer som skal gjennomføres slik at den erfaring barnet høster går tilbake på deres egne initiativ og planer. Det er de som erfarer og høster.» (...) Den logisk-matematiske delen av Piagets syn på barnets utvikling finner en også igjen i de såkalte 'nøkkel-erfaringer'. Dette er mer eller mindre direkte oversettelser av Piagets 'konkrete operasjoner', som er selve kjennetegnet på Piaget-inspirerte opplegg.»

Som nevnt har High/Scope metoden utviklet seg fra et sterkt kognitivt orientert program til også å legge vekt på sosiale ferdigheter. Dette kommer bl.a. fram i utviklingen av nøkkelerfaringene. Her har 'initiative and social relations', 'creative representation', 'movement' og 'music', kommet inn de siste årene og skapt en bedre bredde i barnas erfaringer.

Hundeide (1987 s. 44) holder fram PLAGG-sekvensen som lite kontroversiell.: «De fleste vil være enig i at barn skal utvikle selvstendighet,

evne til planlegging og valg og evne til å kunne kommunisere og representere sine handlinger overfor andre. Det er dette som i senere tid har blitt kalt 'metakognisjon'.»

Både i High/Scope-programmet og i Broströms rammelek legges det vekt på planleggingsfasen. Planlegging av egen aktivitet og egne læringsstrategier ble i følge Bråten (1996) regnet som en metakognitiv aktivitet. En annen metakognitiv aktivitet var evaluering. High/Scope-programmet skiller seg ut fra både Pramlings og Broströms metoder ved sin bruk av en gjenkallingsfase etter endt arbeidsøkt.:

«Når planlegging og utførelse følges av gjenkalling, kan barna bygge videre på hva de har gjort og lært, og huske det til neste gang de planlegger en aktivitet. At barna gjenkaller i en gruppe, kan også gjøre at de får ideer fra hverandre som de vil huske senere. Det er mulighet for barna å dele erfaringer med hverandre. Derved lærer de av hverandre, og også av hvordan andre beskriver sine aktiviteter.» framholder Rye (1987 s. 78).

Å utvikle evne til planlegging og til å se seg selv som et aktivt kognitivt individ som er opphav til egne kognitive aktiviteter, var i følge Flavell (1987) viktig for utvikling av metakognisjon. High/Scope metoden synes å stimulere begge disse utviklingstrekkene.

Birkemo (1992 s. 6) trakk fram tre komponenter i akademisk læring: I) kognitive operasjoner eller ferdigheter II) kunnskap og III) styringsprosesser. High/Scope programmet synes i hovedsak å gripe fatt i punktene I og III. Men kunnskapskomponenten er representert bl.a. i den begrepsreningen som foregår. Det er her i hovedsak snakk om begreper med betydning for de naturvitenskapelige fagene.

Hundeide (ibid.) trekker i sin drøfting av High/Scope programmet fram israeleren Reuven Feuerstein og hans begrepet 'mediert erfaring'.: «Det er ikke nok, sier Feuerstein, å håpe på at barnet er aktivt når det får frihet til valg; det kreves aktiv tilrettelegging og 'framing' fra omsorgsgivernes side dersom barna skal bli deltakere i det kulturelle fellesskap som vi har bygget opp gjennom tusener av år.» (Ibid. s. 44.)

Feuersteins ideer er en av hjørnesteinene i det såkalte MISC³³ - programmet. (Klein 1989.) Her ser man på den voksne som en formidler av kulturen til barna. «Formidleren velger ut, fremhever, og lager en referanseramme, og gir stimulusen en plassering i tid og rom. Formidlingen gjør det mulig for individet å bli en erfaring rikere. Formidleren forbereder individet slik at det blir i stand til å lære, til å bli modifisert.» skriver Klein (1989 s. 31). En pedagogisk konsekvens av Piagets teori er at barns valg av stimulus alltid sees på som det beste valget sett i forhold til barnets modenhetsnivå og intellektuelle fungering p.t. Mot dette synet argumenterer Klein. Hun spør: Hvordan kan barnets intellektuelle system modnes uten en voksen formidler, en som bygger opp forventningene om meningsfulle sekvenser, som gir betydning til stimuliene ved å vise den forbindelse de har med fortiden og framtiden? Den formidler hun ønsker seg synes å ha mange fellestrekk med den Vygotsky skisserer. Begge tegner et bilde av en pedagog som tar barnet ved hånden og leier det inn i dets nærmeste utviklingszone.

Også High/Scope programmet tenker seg en aktiv voksenperson. En som har klare mål for det pedagogiske tilbudet, tilrettelegger et spennende miljø, er sensitiv overfor barnas initiativ, og går inn i aktivt samspill med barna. Men High/Scope programmet synes i liten grad å se på pedagogen som en kulturformidler.

I følge Bjørgen (1992) var en god læringsprosess, kjennetegnet av at eleven hadde størst mulig kontroll over egen læring fra initiering til evaluering. Kontroll med egen læringsprosess er også et mål for High/Scope programmet. Dette perspektivet synes uforenelig med den pedagogrollen som Feuerstein skisserer. At Feuerstein legger større vekt på struktur og instruksjon, enn f. eks. Piaget, kan ha sammenheng med at Feuerstein har jobbet mye med mentalt handikappede og retarderte barn, framholder Hundeide (1987). Når det gjelder Klein, så er hennes program spesielt laget med tanke på risikobarn og samspill med de minste barna.

Sammenlikner man High/Scope programmet, Pramlings metode og Broströms rammelek ser man at alle, på litt ulike måter, legger vekt på barns refleksjon over egen atferd i lærings situasjonen. Refleksjon over ulike sider ved en lærings situasjon i forkant, underveis eller i etterkant, vil kunne stimulere barns metakognitive ferdigheter. I tillegg hevdet Vedeler (1984) at det å verbalisere egne erfaringer og framtidige aktiviteter ga trening i

³³ MISC står for More Intelligent and Sensitive Child.

dekontekstualisering - en evne som var viktig i forhold til lese- og skriveferdigheter.

Det er et interessant trekk ved High/Scope programmet at lek og læring forsøkes integrert i et helhetlig pedagogisk program. Også en av inneværende prosjekts informanter hadde høstet spennende erfaringer med bruk av deler av High/Scope programmet. Sentrale momenter fra programmet var blitt koblet sammen med ideer fra stasjonslek³⁴. En 2. klasse var målgruppa. (Se også kap. 5.1.) Klasserommet og noen tilstøtende smårom var blitt inndelt i ulike stasjoner/kroker. Innredningen av stasjonene tok utgangspunkt i arbeidsplasser på stedet (bank, posthus, bibliotek, barnehage, forlag o.a.). Dette skapte større muligheter for samhandling mellom de ulike stasjonene enn i det opprinnelige programmet.

PLAGG-sekvensen ble benyttet av lærer Strøm, og ga en klar struktur rundt opplegget. I planleggingsfasen tok man opp tråden fra forrige leketime og diskuterte eventuelle endringer enten i stasjonene eller i innholdet i leken. Her ble ungenes forslag tatt på alvor og de ble oppfordret til å vurdere nye muligheter. Avslutningsvis fortalte hvert barn hvor og hva han eller hun hadde tenkt å leke under arbeidsøkta. Dette ble notert ned. (Se kap. 5.1.1. påstand IIIa - planleggingsfase.) Det var få vokseninngrep under selve lekeperioden, barna fikk stort sett utvikle leken slik de ønsket. I gjenkallingsfasen fortalte elevene hvordan det hadde gått i forhold til det de planla. Til slutt foretok man en oppsummering av leken. Både gode og mer vanskelige hendelser ble trukket fram. (Se kap. 5.1.1. påstand IIIa, gjenkallingsfase.)

High/Scope er utviklet spesielt med tanke på barn i Piagets preoperasjonelle periode. Som nevnt påpekte Hundeide (1987) hvordan nøkkelerfaringene samsvarer med Piagets konkrete operasjoner. PLAGG-sekvensen derimot synes å ha aktualitet utover den preoperasjonelle perioden. Evne til å ta selvstendige valg, planlegge og evaluere egne handlinger er ferdigheter som også skolebarn trenger hjelp til å utvikle.

³⁴ Stasjonslek er en betegnelse som brukes av Mykle (1990). Hun beskriver metoden slik: «Stasjonslek er en dramatiserings-/rolleleksmetode som tar utgangspunkt i en historie, et eventyr, en barnebok, en sang med klar handling, en selvlaget fortelling eller liknende som barn og voksne sammen har fordypet seg i, og som de sammen ønsker å gi en dramatisk form. Metoden benytter seg av barnas egne rolleleksformer, projisert lek og personlig lek. Spillet/leken utfolder seg i sirkelens form på et lekefelt som består av flere stasjoner/rolleleksmiljøer med 2-4 deltakere. Disse stasjonene har bestemte funksjoner i handlingen, og de må ha muligheter for samhandling med de andre stasjonene.» (Ibid. s. 73.)



Tommy: Når noen oppdager noe, kan man døpe det og sette opp skilt!
Tigern: Men tenk om det ikke var deg som oppdaget det da?
Tommy: Klart jeg gjorde! Ingen andre har satt opp skilt der!



5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV INNSAMLEDE DATA

Metoden for presentasjon av data er som nevnt under 1.2. hentet fra Erickson 1986.

5.1. Presentasjon og drøfting av tre intervjuer

Intervjuene ble som nevnt gjennomført for å supplere og utvide kunnskapen fra litteraturstudiet.

5.1. 1. Presentasjon av data

Dataene blir presentert som påstander samlet under fem hovedtema. Påstandene er rammet inn. (Alle navn er fiktive.)

1) Lekens effekt

I a) Lek oppfattes av lærerne som en kilde til sosial læring.

Strøm ga dette eksempelet fra sin klasse:

Men nå kan du si at det synes jeg har vært en fordel med dette opplegget, vi har gjort at det fungerer som et samfunn. Når de da kommer tilbake igjen, så sier noen: Jammen Nina bare gikk ifra banken. (...) Det er ungene som finner ut av det, det bryter helt med samfunnets regler. Du kan ikke bare forlate en jobb, du må søke om ny jobb, og når du får den jobben må du gå til sjefen din og si at du har fått en ny jobb.

Ruud og Rønningen sa det slik:

Innvandrerungene kan av og til ha problemer med å bli akseptert. Ofte bruker vi da leken for å få med disse ungene, f.eks. regellek - paradiset. Ei innvandrerjente prøvde å lage sine egne paradisleiker eller regler,

men ho tilpassa seg etter hvert norsk paradig. Vi har også prøvd å trekke unger som har sosiale problemer inn i lek.

At også dramalek kan brukes for å fremme sosial læring, ga Borg et eksempel på:

Og så brukte jeg dramaleiken for at de skulle tørja litt mer med resten av gjengen. Så de tør å utfolde seg på ting som vi hadde planlagt at de skulle gjøre. En god del trygghetsøvelser, som jeg ser undervegs at det skjer noe med ungene, rent sosialt. At de tør mer, tør å ta i hverandre, gutt eller jente. De blir mye løsere på det.

I b) Lek oppfattes av lærerne som en aktivitet som kan styrke barnas selvfølelse.

Strøm sa det slik:

(...) det er vanskelig konkret å se hva er det elevene har lært. Men jeg vil si for det første, den biten med at de som er litt svake rent faglig, får et løft, det gir i seg selv litt selvtillit. På ett område i livet kan jeg noe og. Den andre biten er og at her er det mulighet for differensiering, de som kan dette med bank, de kan utvikle det ennå videre. Og se at det kan jeg bruke, og de som kan drive med butikken, det er veldig viktig at det er noen som kan regne litt godt, og som har litt orden, osv. Så du ser du kommer inn i praktiske situasjoner. Det samfunnet vi har bygget opp hvor lønn, arbeid og tjenester for hverandre er viktig for at det skal gå.

At også dramalek kan bidra til å styrke barns selvfølelse er Borgs uttalelse referert ovenfor, ett eksempel på.

I c) Leken oppfattes av lærerne som en motiverende faktor.

Strøm pekte på at leken kan bevare ungenes motivasjon for skolen:

Det er helt utvilsomt, hvis du spør ungene her hva som de ønsker mer av, så er det leketimene. Nå er det en stund siden vi har hatt det. Nå har vi drevet med så mye annet. For i det hele tatt det å drive med

prosjekter, temaer osv. Nå har vi drevet med fugler. Det (leketimene- bz) er veldig motiverende for de aller fleste.

Borg trakk fram lekens betydning som motivasjonskilde for utedagen på skolen:

Ja, det var jo i forbindelse med utedagen, så var det at det var interesse for det med indianere, hvor jeg fant at dette kanskje kunne være en innfallsvinkel til å gjøre utedagen enda mer spennende. Hvor vi da delte opp i to indianerstammer, der den ene stammen hadde gått gjennom en del indianske språk med tegn som vi kunne gjøre ute. Da gikk den ene stammen ut først og la ut slike tegn, så skulle den andre stammen komme etter og prøve å finne fram att til stammen gjennom de tegna som var utlagt. Da måtte de bruke visse sanser, spesielt da synssansen sin. Det er ofte når du har med unger ute, de bare flyr rundt omkring, de har ikke lært seg til å bruke de forskjellige sansene. Og vi fant ut at det kunne være en fin måte å trene dem til å bruke sansene sine på.

II) Faglig læring og lek

II a) Det varierer fra skole til skole og fra person til person i hvor stor grad lek og faglig læring knyttes sammen.

Strøm uttalte dette om bruk av lek i faglige tema.

Det (leken - bz) er nok noe mer uavhengig, i hvert fall den måten å leke på med rollelek, for da føler jeg vel at jeg ikke skal blande meg inn i leken som jeg nevnte i sted. Det er noe med den friheten til å velge hva jeg vil leke med. Men det kan godt hende at vi bruker f.eks. snekkerverksted, - at jeg bestiller noe på snekkerverkstedet som vi har i tema. F.eks. nå når vi driver med fugler kunne jeg bestilt noen fugler. Eller til modellverkstedet. Da kjøpte jeg det. Da kom det med i leken. Eller de laget fuglebøker på forlaget. Men det er helst slik at da må jeg gå inn å bestille det. At skolen f.eks. bestiller et sett med slike bøker, så sitter det noen der og lager to sider og stifter de sammen.

Og:

Men viss du bare napper ut ett fag liksom, matematikken eller... Men viss du tar et fag ut sånn, så kan jeg liksom ikke si atte nå leker vi at, ja vi leker jo butikk av og til da, så av og til kan man vel si at vi bruker leken også inn i en vanlig tradisjonell fagsammenheng.

Om arbeid med temaet 'Fugler' sa Ruud og Rønningen:

Her lager vi arbeidsstasjoner, men det er ikke så mye leik.

At alle tre fasene (planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og gjenkallingsfasen) i et lekeopplegg kan brukes til faglig læring ga Borg eksempler på:

Ja, det blir mer lignende stasjonsleik. Hvor vi var veldig involvert i planlegginga. Og da vart det en god del skriftspråk eller tekstskaping på flipover under planlegginga også undervegs. Så ble det til at unga sjøl laga sine billetter og program. De som hadde butikk skulle lage reklame-plakater og prøvde å få solgt mest mulig. Så var det kafeen, de laga også sine tilbudspriser og plakater. Da vart det en del tekstskaping ut i fra det. Ellers har vi i forbindelse med turer som vi har ute, på de turene er det veldig mye leik, veldig mye frileik ute i skauen. Når vi kjem tilbake att til skolen, så har vi flere samlinger da, hatt tekstskaping ved at vi har laga fortellinger fra de opplevelsene vi har hatt ute.

Ruud og Rønningen trakk fram at fagundervisningen kunne inspirere til leik:

Det som foregår i timene av faglig art tar ungene med seg ut i leiketimene.

|| b) Det synes å være vanligere å bruke dramainspirert lek eller dramaøvelser i faglige læringssituasjoner enn tradisjonelle lekeformer.

Ruud og Rønningen gir ett eksempel fra gymnastikktimene:

I "gymtimene" kan barna øve seg på å være stor, liten, være dyr - gå som en elefant, gå åttetallssanger ol.

Og fra kristendomsfaget:

I bibelhistorien lager vi stasjonsleker. Vi dramatiserer bibelfortellingene.

Borg fortalte:

Så var det å få leiken litt mer inn i læringsform, at de skulle lære litt undervegs. Så vi prøvde ut f.eks. dramalek. (...) Som en god start på den leiken som skulle være styrt av oss.

Borg gir også eksempel på hvordan dramatisering eller dramainspirert lek kan brukes av lærerne i en tverrfaglig sammenheng. Temaet er søppelsortering:

Men alle var samla om morgenen. Og da hadde vi vaksne laga til, dramatiserte eller lekte ett eller anna som var utgangspunkt for den dagen. (...) Det var spesielt dette med maten som skulle gjøres om til grisefor. (...) Hvor vi da hadde lagt opp til at vi hadde vært på en gard hvor det var en gris som skulle intervjues. Og da hadde vi vært i kontakt med kommunen tidligere og fått vite mye om hvordan dette foret vart laga, hvordan det vart sortert. Så la vi inn alle slike ting i det intervjuet, så grisen fikk uttale seg om hvordan var denne maten. Er det ordentlig sortert, følger det binders og alt slikt noe i maten? Og det var en gris som slettes ikke var fornøyd med situasjonen. Og på den måten, ... de viktigste tinga som vi syntes unga skulle lære seg her, hadde vi lagt inn i det intervjuet, og det satt! Når vi da spurte faktisk 6-åringa, ei samling noen dager etterpå om hva grisen hadde prata om, så satt det alt sammen.

I I c) Lærings- og lekeaktiviteter settes av og til opp mot hverandre og kan tildeles motsatt fortegn.

Strøm sa:

Viss du tenker f.eks. at i dag skal vi ha norsk med 1. klasse og i dag skal vi jobbe med den og den boka, så jobber vi med den og den boka. Så kan det være at vi ofte, det er nesten aldri at vi jobber med det samme en hel time, så bryter vi av og gjør en lek. Eller beveger oss på en eller annen måte. Men at vi bruker det å skrive en bok inn i en lekesammenheng. «Nå leker vi at en annen er lærer eller...» Det har jeg ennå ikke gjort. Jeg vet ikke, jeg har ikke tenkt så langt på om det kunne være... på hvilken måte vi kunne få formet det.

Og videre:

For jeg er litt opptatt av at en del sånne gode, positive aktiviteter som det med å være ute og leke og gjøre sånne ting, at ikke det nødvendigvis alltid må assosieres til: «folkens vi har det ubehagelige igjen, vi må skrive dette her.» For av og til kan de bare få lov til å ha en god erfaring. Så er vi ferdig med det, så behøver vi ikke noe mer opp igjen.

III) Lekesekvensen

III a) Planleggingsfasen og gjenkallingsfasen er viktige arenaer for stimulering av barnas kognitive evner.

Planleggingsfasen:

Borg sier dette om bruk av flipover i planleggingsfasen før en stasjonslek:

Hva var det vi trengte? Hva skulle vi ha i butikken? Hva skulle lages på kafeen? Så skreiv vi det opp på flipoveren. Det har vi i grunnen gjort gjennom hele året. Har brukt flipover ganske flittig i samlinga. Det som de sier kjem ned som tekst.

Om planleggingsfasen sier Strøm:

Aller først snakker vi om hva vi gjorde sist. Gjentakelse av det. Hvor vi spør ungene om: "Hva som gikk bra sist, og hva ble vi enige om forrige gang at vi burde forandre?" Så vi har en del oppfølging av det vi gjorde sist. Og så sier vi hva som i dag finnes her. «Finnes det andre muligheter? Andre som har andre forslag til hva vi kan drive med?» Da har det kommet barnehage, ...skole, forslag, jeg har lyst til å lage bøker i dag. Så tar vi en runde igjennom og hører hva hver har tenkt. Skriver det ned. Og når alle har gjort det begynner vi å leke, så går alle til hver sin stasjon og leker fritt og uavbrutt.

Gjenkallingsfasen:

Kun en av lærerne hadde fast gjenkallingsfase etter barnas stasjonslek. Om gjenkallingsfasens betydning som arena for kognitiv stimulering av barna sa Strøm:

Når vi så går over i gjenkallingssekvensen, tar vi samme runden igjen. Så sier jeg til Tone: «Ja du skulle jobbe i butikken Tone.» Ja hun hadde jobbet der. Prater om det. Av og til skjer da at: «Du skulle jobbe på spikerverkstedet.» «Ja, jeg gjorde ikke det.» «Hvorfor gjorde du ikke det?» Så må hun forklare hvorfor hun ikke gjorde det. Det er akseptert, men hun må begrunne litt hvorfor hun valgte annerledes. Bevisstgjøre dem i hvilke valg de gjør. Så har jeg notert ned litt for alle sammen. Til slutt tar vi en oppsummering. «Hva var vi fornøyd med denne gangen?» Ja, dette med bankrøving har også vært inne i bildet. Dette syntes noen av jentene ble litt for voldsomt. Ja hva gjør vi i forhold til dette til nest

gang? Lekse til neste gang: finne en løsning, hvordan kan vi gjøre dette bedre neste gang? Det er ungene som må finne en løsning. Når vi kommer neste gang når vi skal snakke, så har vi ei lekse med oss. «Hvordan løse dette med bankrøving?» Så må vi finne en løsning.

Strøm ga også et konkret eksempel på hvordan enkeltbarns kognitive ferdigheter kan påvirkes av settingen:

(..) at hun på en måte inntar en annen rolle når vi begynner med leketimer og skal begynne å fortelle og forklare om hva hun skal gjøre. Da har hun helt klare tanker om det. Når hun skal fortelle om noe som hente i helga eller «oi, nå har jeg glemt meg». Eller «så var det også så, så var det også så...» så blir det aldri helt til målet på en måte, men hun er veldig klar i tankene når vi kommer inn i denne lek for der er hun på hjemmebane, der kjenner hun at hun har kompetanse, og da utvikler det henne, pluss at hun kjenner selvtillit i forhold til dette her, og motivasjon at dette er noe jeg vil drive med.

Gjenkallingsfasen synes å fungerer best i smågrupper. Strøm sa det slik:

Jeg kan ikke henge meg opp i alle ting underveis, det er ett av de tingene som er problemet når vi driver med gjenkallingsfasen, da er vi mange og jeg er alene. Og viss nr. 17 skal si sine ting, da har forlenget nr. to og tre meldt seg av. Da blir det for lenge å sitte stille. Så fordelene er der viss vi har to, kan dele gruppa i to og har maks. en syv-åtte-ni som sier noe, det er mer passe, da kan vi mer hekte opp oss i rimelighet og urimelighet.

III b) Motsetninger i leken finnes, men det varierer fra lærer til lærer i hvor stor grad dette stilles i fokus.
--

Borg sa:

Nei, det (løfte fram motsetninger i leken - bz) har vi ikke bevisst gjort, for da hadde jeg sikkert hatt flere eksempler her. Men jeg tror faktisk at det helt sikkert skjer i løpet av leken, men dette er ikke noe som jeg spesielt har tatt fatt i, (...) for at det skal bli spennende så tror jeg at slike motsetninger må være der.

Strøm uttalte:

... planleggingsfasen hvor vi bruker mye tid på det å komme opp med tanker og diskusjoner om (...) kjønnsrollene, om tjener - herre, omkring lønnsforhold, omkring bankrøving, at det er noen regler for samfunnet osv.

III c) Lærerne er til en viss grad bevisst på sammenhengen mellom barnas erfaringer og lekens tema og utforming.

Strøm uttalte:

... vi hadde en runde på den lokale banken her på forhånd. Og på posten. Vi kjørte en runde med yrker hvor vi også var på brannvesenet og på politiet. Så vi var forskjellige steder, og det kan ha hjulpet litt det altså. Det er klart at da vi begynte med dette hadde vi noen sterke andreklassinger som visste veldig godt både uttak og innskudd og førte opp lån. Altså når folk tok ut penger så skrev de opp på datamaskinen hvor mye de hadde tatt ut. Hele pakka i orden der.

Om ungenes lek på stasjonen 'barnehage' uttalte Strøm:

Ja, de tar de erfaringene de har nå fra skolen. Deres minne er sånn. De har kanskje bare gått to måneder. i skolen og fem år i barnehagen før det.

Borg fortalte om en stasjonslek hvor bl.a. teater var en av stasjonene:

Teatergruppa vart vel hengende litt etter på grunn av at det viste seg at der hadde ikke unga den store opplevelsen fra før. De hadde ikke noe i skuffa si. De hadde ikke noe erfaring med teater. Det var også en veldig fin opplevelse, at med butikk og kafé, der var inga sak å få i gang, fordi der hadde de erfaring, men med teateret vart det mye mer tungrodd, mye mer styrt av meg som leder for den gruppa.

IV) Barnas deltakelse og roller i leken

I Va) Barna gis ofte stor frihet i utviklingen av leken.

Strøm sa det slik:

Så går alle til hver sin stasjon og leker fritt og uavbrutt. Der bryter jeg med den High/Scope, det er ingen som trekker en lapp osv. - eller bare kan være der i 10 eller 20 min., og så må over på noe annet, osv. Da leker de fritt forbi. Jeg opplevde at da brøt jeg inn i deres lek, jeg syntes det fungerte så uproblematisk. Der det ikke fungerte, de få stedene det ikke gjorde det, der var jeg med og prøvde å lede, så lot jeg det bare få lov til å gå.

Og:

Den første gangen vi skulle ha leketime så hadde vi alle stasjonene klare. Også hadde de med seg kosedyrene. Kosedyra er veldig viktige. De er ungene til flere av disse. Så skulle alle på jobb. Så visste ingen hvor de skulle gjøre av ungene. De kunne ikke bare være hjemme. Så finner Kari på 'vi må jo ha barnehage'. Ho organiserte barnehage.

Borg uttalte om de voksnes styring av leken:

Ja, i starten, men undervegs, når de hadde begynt å jobbe og leke på de forskjellige stasjonene, så trekte vi oss mer ut også, slik som butikken der vart jo virkelig fine greier, det vart en bestyrer der. De valgte leder, det kan godt hende at han pekte seg ut ganske fort sjøl, men de valgte seg en leder, og han styrte i grunnen hele samvirket. Og faktisk, det kom så langt at det vart lønnsforhandlinger.

I Vb) Lærerne har en viss bevissthet om barns ulike roller i lek, men har generelt jobbet lite med temaet.

Strøm sa:

Det er ofte sånn at de velger det samme yrket å gå inn i hver gang, den samme rollen. Og da har jeg vel også gjort det litt slik at jeg har sagt at neste gang synes jeg du skal velge en annen rolle, så jeg har styrt dem litt, slik at det ikke blir bare snekkerverksted hver gang.

Strøm utdypet temaet:

Jeg ser at den trenger litt mer av det og jeg ser at du trenger litt mer av det. Altså at jeg da som lærer kunne ta det mer inn i meg selv og notere meg det og se i hvilken annen sammenheng kan jeg få noe fram, at han ikke er så lakei lenger, i en sånn lekesammenheng, få opp den og få han fram litt. Mens jeg ser den sjefen altså, få den ned på et nivå, så han ser at det spillet dem driver er litt sånn... Ta de to litt ut av sammenhengen som de nå leker: «Hva gjør dere nå liksom? Er du sjef og han tjeneren din? Er ikke det sånn bestandig?»

Borg sa:

Jeg har ikke hatt slik tanker når vi dreiv på med det, men når jeg har lest om det og du sier det nå, så klart at det er noen unger som har disse rollene der. For du finner jo skuespillerne, og du ser at noen har trekt seg ut (...) Du har jo sånne typer som han jeg prata om i stad, (...) jeg tror nok han er mer en regisserende type. (...) Nå har vi liksom bare fått prøvd det, luftet litt på det. Og har veldig gode erfaringer med de tinga vi har gjort, men viss en ville fortsette med det og utvikle det mer, så tror jeg nok at vi ville ha gått inn og fått unger til å gå ut av enkelte roller og prøvd seg i andre roller, og det blir som vi har snakka om i stad, å skifte arbeidsplass.

V) Lærerens rolle i leken

Va) Grad av voksenstyring i leken varierer med lekeform.
--

Borg sa:

Dramaleiken vart mer styrt, mye av det. Rolleleiken som de også hadde inne var jo mer fri. (...) Det kaller jeg frileik. Det er noe de setter i gang, som ikke vi er involvert i i det hele tatt.

Strøm sa:

Det (leken - bz) er nok noe mer uavhengig, i hvert fall den måten å leke på med rollelek, for da føler jeg vel at jeg ikke skal blande meg inn i leken som jeg nevnte i sted.

Ruud og Rønningen sa det slik:

Det er viktig at lærer styrer i starten av regelleken. (...) Vi prater mye om hva vi skal leike på forhånd, planlegger sammen med ungene, særlig i utetimen. Men frileiken er fri, den blander vi oss ikke opp i. (...) Vi synes det er viktig med balanse mellom at ungene bestemmer i leik og at de voksne bestemmer i leik. At voksne er frontfigurer, men og at ungene bestemmer over oss.

Vb) Lærerne tar rollene som lekekamerat, inspirator, virkelighetens talsmann og konfliktløser i leken.

På spørsmål om lærer er med i leiken svarte Ruud og Rønningen:

Ja, det skal jeg si deg, i leiketimene særlig, både i regelleiken og i frileiken. Lærer blir ofte invitert i frileiken, og i ballspill.

Strøm sa om sin rolle i leken:

... for det første må jeg si som ensom lærer i en sånn flokk og i en sånn sammenheng, så blir jeg jo fort en sånn konsulent, hvor jeg må gå å hente eller hjelpe, eller være med. Så jeg får for så vidt lite tid til å gå å observere.

Borg sa:

Vi styrte dem kanskje mye i planleggingsfasen, men når vi begynte å jobbe i gruppene, så var vi litt mer i bakgrunnen. Og det var messom med hensikt at vi hadde plassert en vaksen på hver gruppe, for jeg var jo litt obs. på det som jeg nevnte i stad med konflikter som kunne oppstå og at de kunne være med å løyse det på en all right måte. Det var ikke å gå inn på den måten at «dere må gjøre det slik og slik», men løyse den på en samarbeidende måte med unga, så de fikk inntrykk av at de var med og løysa konflikter. Men vi slapp egentlig det, for det vart ikke noe konflikter av det. Så var det og, viss det stoppa opp, kunne den vaksne være den motiverende faktor og få leiken i gang att, komme med impulser, nye ting. Det skjedde at den vaksne gikk inn og kom med ideer som da unga kanskje jobbet videre med.

5.1.2. Drøfting

I) Lekens effekt

I a,b,c) Lek oppfattes av lærerne som en kilde til sosial læring, en aktivitet som kan styrke barnas selvfølelse, og en motiverende faktor.

Lærerne er i hovedsak opptatt av lekens betydning for den sosiale læringen, barnas selvfølelse og som en generell motivasjonsfaktor. Dette er i tråd med tradisjonelle leketeorier. (Se kap. 3.) Men en hovedidé bak R 97 var at barnehagens arbeidsformer skulle bidra til å fornye skolens. (KUF 96 s. 21.) Slik dette er formulert, må det bety at leken også skal være en sentral metode i *fagundervisningen*.

At lærerne synes lite opptatt av lek og faglig læring, kan både bunne i et tradisjonelt syn på lek og læring, og i lite erfaring med bruk av lek i en faglig sammenheng.

II) Faglig læring og lek

II a) Det varierer fra skole til skole og fra person til person i hvor stor grad lek og faglig læring knyttes sammen.

På direkte spørsmål om leken brukes for å fremme faglig læring, svarer de fleste lærerne at det i liten grad skjer. Kun en av informantene nevner et konkret eksempel på kombinasjon av skrivetrening og lek (Borg). Dette kan som vi var inne på ovenfor, også bunne i manglende trening i å se den faglige læringen som faktisk skjer i lek. Lek hvor bank, snekkerverksted, barnehage og butikk er viktige stasjoner burde inneholde mange situasjoner som kunne gi god trening både i skrive- og regnekunsten.

I I b) Det synes å være vanligere å bruke dramainspirert lek eller dramaøvelser i faglige læringssituasjoner enn tradisjonelle lekeformer.

At det synes lettere å knytte dramaaktiviteter an til faglig læring enn lek, kan ha med voksenrollen å gjøre. Vejleskov (1993) hevder at lærere ofte oppfatter sin rolle i forhold til hhv. lek og læring helt forskjellig. Vi tar ofte en passiv rolle i forhold til lek mens vi setter likhetstegn mellom læring og undervisning. Lek oppfattes også ofte som noe nesten sakralt hevder Vejleskov (ibid. s. 14). Dramaaktiviteter har ikke dette preget. Ved dramaaktiviteter er det ikke uvanlig at læreren styrer både valg av tema og prosessen. En lærerkontrollert aktivitet synes å gi læreren bedre oversikt over hva barna lærer, enn en barnestyrt. Den faktiske læringseffekt er det imidlertid vanskelig å måle. Skillet mellom latent og manifest innhold bør også vurderes.

At lærere også selv kan bruke dramainspirert lek eller rollespill som utgangspunkt for sin presentasjon av et tverrfaglig emne, er spennende. Borg trekker fram den gode læringseffekten denne innfallsvinkelen synes å gi. En slik innledning til et emneopplegg burde være med på å skape en lekende holdning til arbeidet.

I I c) Lærings- og lekeaktiviteter settes av og til opp mot hverandre og kan tildeles motsatt fortegn.

At lærings- og lekeaktiviteter blir satt opp mot hverandre og gitt motsatt fortegn, er muligens i tråd med noen av elevenes syn på lek og læring. Birgitta Qvarsell (1987) har intervjuet barn fra seks til tretten år om skole, fritid og kultur. Barna i hennes undersøkelse synes klart å mene at lek og skole ikke hører sammen. Lek er viktig, men ikke lærerikt. Skolen derimot er viktig og kjedelig. At dette synet finnes hos en del barn må en godta. En annet spørsmål er hvordan lærerene skal forholde seg til disse holdningene. Enerstvedts mål var: «En helhet hvor læring i videste forstand, både den bevisste og den ubevisste, er rammen, men hvor det både innenfor arbeidsvirksomheten og lærevirksomheten i denne, burde fremmes *handlings-lekemotiver* i langt større grad enn nå.» (Enerstvedt 1988 s. 77.)

III) Lekesekvensen

III a) Planleggingsfasen og gjenkallingsfasen er viktige arenaer for stimulering av barnas kognitive evner.

To av de intervjuede lærerne hadde erfaring med bruk av en planleggingsfase før selve leken ble satt i gang. Kun en av lærerne brukte regelmessig også en gjenkallingsfase³⁵. En av lærerne bruker tekstskaping i planleggingsfasen, dette er et godt eksempel på hvordan lek og faglig læring kan knyttes sammen.

Å bevisstgjøre ungene på hvilke valg de tar, synes å være ett av de viktigste målene for hhv. planleggingsfasen og gjenkallingsfasen, slik Strøm framlegger det. Pramling (1986) ville lære barna å reflektere over egen tenkning. Dette ble regnet for en metakognitiv ferdighet. Studier referert under kap. 4.5.1., har vist at barns metakognitive bevissthet kan ha stor betydning for utfallet av en læringsprosess.

Ett av målene med planleggings- og gjenkallingsfasen i High/Scope metoden, var å stimulere barns språklige kompetanse. Ved å sette ord på egne valg og opplevelser trenes språklig framstillingsevne. Dette aspektet kommer godt fram i Strøms utsagn i tredje sitat (i eksempelet med Tone). Tone setter lettere ord på lekeerfaringer enn på andre erfaringer. Dette gir henne en opplevelse av å mestre å uttrykke seg muntlig i en gruppe.

Strøm poengterer at en god ivaretagelse av barns tanker og innspill i gjenkallingsfasen helst forutsetter en mindre gruppe. For en lærer som er alene med en klasse kan dette være vanskelig å gjennomføre. Kanskje kunne en alternativt forsøke å ta barna inn til gjenkallingsfasen puljevis. Muligens kunne det også være en løsning å konsentrere seg om halvparten av gruppa hver gang.

Broströms ide var å utvikle en lekeform som i sterkere grad enn vanlig symbollek/rollelek virket stimulerende på barnas kognitive utvikling. Hans svar på sin egen utfordring var rammeleken. Rammeleken skiller seg fra vanlig rollelek først og fremst ved den omfattende planleggingsfasen. Her lages et utkast til selve hendelsesforløpet, og det legges vekt på å trekke

³⁵ Begrepene er hentet fra High/Scope metoden, se kap. 4.5.

modeller og symboler inn i forberedelsesarbeidet. Ingen av de intervjuede lærerne har erfaring med denne arbeidsmåten. (Men Borgs uttalelse under påstand Ic, gir et morsomt eksempel på anvendelse av tegn i en lekesequens.)

III b) Motsetninger i leken finnes, men det varierer fra lærer til lærer i hvor stor grad dette stilles i fokus.

Lindqvist (1990) var kritisk til Pramlings kognitivt orienterte arbeidsform. Hun holdt selv opp Reggio Emilia-pedagogikken som sitt ideal for temaarbeid:

«I Reggio Emilia gjennomfører man en undersøkning. Medvetet lyfter man fram motsättningar (polariserar) och följer sina associationer - som inte är bundna till formell logik - och upplevelser av sinnlig art, som får komma till uttryck i konstnärlig form (bild). (...) «Det er dynamiken (dialektiken) mellan kulturen och individen, som gör att människan kan bygga sin föreställningsvärld.» skriver Lindqvist videre. (Ibid. s. 26-27.)

Den polariserende temaformen er bl.a. inspirert av Freires frigjørende pedagogikk. Allerede i valg av tema legger en vekt på det dynamiske aspektet: lys og mørke, fra vår til vinter, redsel, når bestevennen flytter, å få søsken osv. Denne type emner, framholder Lindqvist (ibid.), står i motsetning til emner som formidler et deskriptivt og statisk syn på virkeligheten, og som mangler et underliggende dynamisk element, f. eks: vannet, trafikk, klær, butikk o.a.

Som nevnt hevder Leontjew at barn fra 3/4-årsalderen begynner å interessere seg spesielt for *relasjonene* mellom menneskene. Motsetninger her kan dermed synes spesielt aktuelle for småskolebarn. F.eks.: motsetninger mellom arbeidstaker og arbeidsgiver eller mellom selger og kjøper.

Intervjuobjektene er lite bevisste på dette forholdet. Borg ser imidlertid ved nærmere ettertanke, at slike motsetninger nok er viktige for å skape spenning i barns lek. Lærer Strøm gir eksempel på at det settes fokus på slike motsetninger. I lærer Strøms klasse oppsto det bl.a. en motsetning mellom bygdas lovlydige borgere og bankranere. Men dette var en motsetning som etter hvert truet leken, og som klassen måtte ta opp til diskusjon i gjenkallingsfasen. (Se påstand III a - gjenkallingsfasen.)

III c) Lærerne er til en viss grad bevisst på sammenhengen mellom barns erfaringer og lekens tema og utforming.

Smilansky (ref. fra Åm 1984, årstall ikke oppgitt), hevder at barn som ikke leker, primært trenger trening i lekeferdigheter, sekundært har behov for generelle læringserfaringer. Med generelle læringserfaringer tenkes det her på de erfaringer barn får i sitt daglige miljø ved å være en del av et levende lokalmiljø, observere og delta i de voksnes aktiviteter, delta i kulturelle arrangementer o.a. Smilansky gjennomførte en undersøkelse med innvandrerbarn som viste manglende evne til å delta i rollelek. Barna ble delt i tre grupper. En gruppe ble trent i lekeferdigheter. En annen fikk generelle læringserfaringer gjennom turer og besøk i nærmiljøet og diskusjoner. Den tredje fikk begge typer stimulering. Resultatet av forsøket viste at den siste gruppen var den som hadde størst framgang både mht. hvor mye barna lekte og kvaliteten på leken. Den gruppen som klarte seg nest best var den som kun fikk trening i lekeferdigheter.

Åm (1984) stiller seg litt spørrende til utfallet på Smilanskys undersøkelse. Hun skriver (ibid. s. 81-82): «Førskolelærerne jeg intervjuet hadde mange eksempler på at turer ut av barnehagen virket berikende på lekens innhold.» Dette samsvarer med hennes egne erfaringer. Og hun påpeker at (ibid. s. 86.):

«Det er viktig å være klar over at de barna som deltok i Smilanskys undersøkelse, var barn som i stor grad manglet evnen til å delta i rollelek. For barn som allerede har tilegnet seg de ferdighetene som skal til for å leke rollelek, er det rimelig å tro at situasjonen vil være en annen. Disse barna vil etter min erfaring ha nytte av varierte inntrykk fra samfunnet utenfor barnehagen, (...)»

At barnas egne erfaringer var viktige for leken, hadde både lærer Strøm og Borg erfart. Åm (1984) framholder videre, at de opplevelsene som inneholder både noe kjent og noe nytt, er de erfaringene som synes å virke *mest* stimulerende på barna.

Det er også viktig i følge Åm, at ekskursjoner ikke foregår på 'utstillingsplanet' eller 'brus-og-boller-nivået'. Med en mindre gruppe barn får man kanskje rusle litt rundt på arbeidsstedet på egen hånd. Dette vil kunne

gi mer genuine opplevelser av stedet enn en tradisjonell omvisning. Messenlia skole organiserte sine arbeidsplassbesøk under arbeidet med rammeleken, på denne måten. (Se kap. 5.2.)

I denne sammenheng kan det også være nyttig å trekke fram skillet mange lekeforskere setter mellom lek og undersøkende og oppdagende virksomhet. En del av denne forskningen har betydning for vår forståelse av hvordan barna bruker materiellet i leken. Olofsson (1993a) påpeker at undersøkende virksomheten går forut for leken. Det er ytre stimuli som påskynder en undersøkende atferd hos barnet. Mens leken bestemmes ut fra barnets indre motiver. Ved utforskende atferd blir barnet kjent med omgivelsene, mens det ved lek gjør noe kjent til noe ukjent. Utforskningen har sitt utgangspunkt i spørsmålet: Hva er dette? I leken spør barnet derimot: Hva kan dette brukes til?

Garvey (1979) setter på grunnlag av egne undersøkelser opp fire punkter for barnets tilpasning til objekter og opplevelser. Punktene viser økende grad av tilpasning. Barns første møte med et objekt eller en opplevelse kjennetegnes av *a) utforskning*. Neste trinn er *b) håndtering*, så følger *c) øving*, og til slutt *d) en repetisjon*. Repetisjonen kan være preget av at barnet bearbejder opplevelsene i fantasien.

Garvey (1979 s. 57-58) gir følgende eksempel på de fire trinnene:

«En tre år gammel gutt så for første gang en stor bil av tre i lekerommet vårt. (A) han stoppet opp, inspiserte den, berørte den. (B) han forsøkte så å finne ut hva han kunne bruke den til. Han dreide på rattet, kikket på registreringsnummeret, så etter om bilen hadde bilhorn og forsøkte å komme seg opp i den. C) etter å ha funnet ut hva tingen var og hva den var god for, satte han igang med å finne ut hva *han* kunne gjøre med den. Han utstyrte den med telefoner, fjernet dem igjen, så satte han kopper og skåler oppi den. Disse aktivitetene var en metode til å utprøve ideer og se hvordan de virket. Til slutt hadde han klart for seg hvordan bilen var laget, hva den var utstyrt med og hvordan den kunne være til nytte. (D) Han satte seg så i bilen og kjørte voldsomt fram og tilbake mens han produserte passende motorbråk og hornsignaler. Vi hadde ingen problemer med å regne denne siste aktiviteten som lek. (...) Skjønt A, B, C ikke egentlig virker som hardt arbeid, så forteller de om en prosess hvor han tester og prøvde og lærte seg hva tingen var og hvordan den skulle behandles.»

Moyles (1996) er opptatt av tilsvarende problemstilling. Hun tar utgangspunkt i Corinne Hutts³⁶ forskning som antar at lek utvikler seg gjennom tre trinn: epistemic play (utforskende lek), ludic play (symbollek) og til slutt rule-bound play (spill og regellek). Moyles hevder imidlertid at hun på grunnlag av egen forskning vil hevde at denne utviklingen er syklisk:

«This is because I have noticed, that when children initially approach any material or situation, for example, playdough, they first explore, then create, then learn that there are parameters. But that is not the end of the process. The next stage for most children is that they will return to exploring the materials in order to attempt to solve the problem they have recognised. They then remake their creation with increased knowledge, understanding and, often, skills.» (Moyles 1996 s. 19.)

Vygotsky og Leontjew la vekt på at kjennskap til objektene var en forutsetning for å omskape de i lekeprosessen. Først når man kjenner klossens fysiske egenskaper, vet man hvordan den skal håndteres når den omskapes til en snøfreser. Derfor må gjenstandsmessig manipulerende virksomhet komme før rolleleken.

Barn vil altså sjelden kaste seg inn i lek med ukjent materiell. Først når materiellet er utforsket og utprøvd vil de få ideer til hvordan det kan brukes i lek. Hunter og Ames (1988, her ref. fra Smith og Ulvund 1991) har vist hvordan barnets alder og materialets kompleksitet påvirker familiariseringstiden³⁷. Dess eldre barn dess kortere tid vil det vanligvis trenge på habitueringen³⁸. Og motsatt; dess mer komplekst materiale dess lenger tid trenger barnet til å bli kjent med det.

³⁶ Corin Hutt bygger selv på tidlige teorier av Piaget.

³⁷ Familiariseringstiden er den tiden barnet trenger for å bli kjent med et materiell.

³⁸ Habituering defineres som «stimulus-spesifikk responsavtaking som skyldes gjentatt eksponering til den stimulering som utløser responsen.» (Wyers, Peeke og Herz 1973, her ref. fra Smith og Ulvund 1991 s. 41.)

IV) Barnas deltakelse og roller i leken

I Va Barna gis ofte stor frihet i utviklingen av leken.

Lærerne gir ungene relativt vide rammer til å utvikle leken ut fra egne innfall og ideer. Både Strøm og Borg uttrykker at dette stort sett fungerer greit. Borgs eksempel viser at barnas lek kan utvikle seg på en svært spennende måte. En viss frihet til å utvikle aktiviteten ut fra egne tanker og ideer er i følge Csikszentmihalyi en forutsetning for å kunne oppleve flyt.

At barna får forholdsvis stor styringsrett over egen lek, er i tråd med gode førskolepedagogiske tradisjoner. Vejleskov (1993) hevdet som nevnt, at de fleste pedagoger tok en annen voksenrolle i forhold til barns lek enn deres læring. Leken ble sett på som noe nesten sakralt og som barnas domene. I læringsprosessen kunne læreren derimot innta en ledende rolle. Eli Åm (1984) og Mai Rese (1984) har begge hevdet at de voksne bør involvere seg mer i barns lek. (Se også punkt V.)

I Vb) Lærerne har en viss bevissthet om barnas ulike roller i lek, men har generelt jobbet lite med temaet.

At barna tar eller får tildelt ulike roller i leken er informantene klar over. Men de synes i liten grad å ha forsøkt å påvirke rollefordelingen i gruppene.

Heggstad m.fl. (1994)³⁹ benytter en estetisk dimensjon på leken og presenterer fem roller eller funksjoner som barn kan ta i forbindelse med lek. Det er rollen som dramatiker (forfatter), instruktør, publikum, skuespiller eller scenograf.

Dramatikerfunksjonen ivaretas av det eller de barn som skaper historien. Dette kan skje før eller underveis i leken. Instruktørfunksjonen har den som forklarer, instruerer og bestemmer hvordan spillet skal utføres.: «Bussjåfører gjør ikke sånn altså. Du må gi passasjerene billett idet de går på bussen.»

³⁹ Inndelingen er inspirert av Sutton-Smith (1979), for ref. se Heggstad m.fl. 1994.

Scenograf-funksjonen har den som omskaper eller kreerer det fysiske miljøet leken foregår innenfor. Man finner egnede kostymer, utstyrer hytta med det nødvendige inventar o.a. Det barn som tar en rolle og spiller denne tar en skuespiller-funksjon. En vil være brannmann, en annen bilreparatør

De barna som befinner seg på utsiden av funksjonen har en publikumsfunksjon. Heggstad m.fl. observerte at barn i lek kunne gå ut av leken i en periode og observere den utenfra for så senere å gå inn igjen.: «Ut fra observasjonene våre har vi lagt merke til at publikumsfunksjonen kan se ut til å fungere som en slags hviletilstand, en slags personlig 'time-out', der barnet finner ro og inspirasjon ved bare å se - før det påny entrer leken med sine ideer og innspill.» (Heggstad m.fl. 1994 s. 74.)

Barna kan ta på seg flere funksjoner i løpet av leken og kan ivareta flere funksjoner samtidig. F.eks. kan et barn inneha både en dramatiker- og instruktørfunksjon. Og man kan veksle på å ta rollen som scenograf og skuespiller.

De forskjellige funksjonene vil utvilsomt gi ulike erfaringer og ulik læring. Et barn som velger rollen som publikum får andre erfaringer enn et som velger å være skuespiller. Noen av funksjonene vil kanskje være mer stimulerende for barns sosiale læring, andre for barns kognitive læring. Kanskje er det vanskelig å si at barnegruppa som helhet oppnår den eller den læringseffekten av en bestemt type lek, kanskje må den funksjon barna har hatt i leken også vurderes?

Lærer Strøm (kap. 5.1.1.) framhever hvordan noen barn kan henge litt fast i en rolle. Det kan være barnet selv som velger den samme rollen gang etter gang. Men det kan også være at barnet blir tildelt rollen av de andre barna.

Klausine Røtnes (1984) har vært opptatt av barn som sjelden får være med i leken, eller får svært perifere roller. Hun gir eksempler på hvordan man kan øke disse barnas status. Hun tar utgangspunkt i Per 5 år. De gangene han fikk være med i lek ble han tilbudt rollen som hund. Barnehagen forsøkte ved hjelp av ulike tiltak å forandre på dette mønsteret.:

a) «Vi fikk ofte besøk i barnehagen fordi den var helt ny. Pers oppgave var å vise rundt i huset fordi han var flink til å prate med voksne, og fortelle. (Dette var en oppgave alle ville ha.)

- b) Per var flink til å finne rare ting og huske hvor han hadde sett ting. Trengte barna noe i leken ba vi dem bli med oss til Per og spørre han. (Etterhvert oppsøkte de han på egen hånd.)
- c) Per kombinerte lekemateriell på spesielle måter og vi lot han vise fram og fortelle om dette i samlingsstunden.» (Ibid. s. 55-56.)

Barnas holdninger til Per forandret seg litt etter litt. Etter hvert ble han ønsket i leken for sin egen skyld. Og dess mer han fikk være med å leke dess dyktigere lekekamerat ble han. Utfordringen for de voksne var å finne og synliggjøre de sidene ved Per som kunne være positive i de andre barnas øyne. «Barn trenger konkret å oppleve at alle har noe å bidra med.» skriver Røtnes (ibid.).

Det ble ovenfor framholdt at de forskjellige funksjonene ga ulike erfaringer og ulik læring. Men også blant barna som velger skuespillerfunksjonen vil det oppstå ulikheter mht. hvilke erfaringer de høster av leken. En rolle som hund gir andre erfaringer enn en rolle som snekker eller bakfunksjonær.

V) Lærerens rolle i leken

Va) Grad av voksenstyring i leken varierer med lekeform

Både Borg og Strøm synes å være forsiktige med å gå inn i barnas rollelek. Ruud og Rønningen er mer uklare mht. sine roller i rolleleken. De uttaler at de tar del i barnas lek, men poengterer ikke om lek her også innbefatter rollelek.

Borg og Strøm befinner seg innenfor god vekstpedagogisk tradisjon når de ser på rolleleken som primært barnas arena.⁴⁰ Men dette synet har som nevnt også blitt utsatt for sterk kritikk. Bl.a. har Åm (1984 og 1989) satt spørsmålsteget ved om det er riktig av pedagogen å stille seg på sidelinjen i forhold til rolleleken. «Redselen for at den voksne skal fungere undertrykkende på barns initiativ og frihet i leken, kan lett føre til at vi ikke ser de mulighetene som ligger i vår rolle som pedagoger. Erfaringer viser at det *er* mulig å kombinere

⁴⁰ Man har bl.a. støttet seg til Freud-Erikson-tradisjonen. Som det framkommer i kap. 3, har den psykoanalytiske skolen vektlagt rollelekens betydning for bearbeiding av psykiske forhold. Den voksne blir i denne sammenhengen tildelt rollen som miljøtilrettelegger og observatør. Også Piaget står for dette synet.

aktiv deltakelse fra den voksnes side med respekt for leken som barnets egen virksomhet.» (Åm 1984 s. 55.)

Vygotsky (1930, 1995.) har en litt frisk innfallsvinkel til problemstillingen: «Barnets fantasi är, såsom redan framgått tydligt, inte rikare utan fattigare än den vuxna människans fantasi; under barnets utvecklingsprocess utvecklas också fantasin, som först hos den vuxna människan uppnår sin fulla mognad.» (Ibid. s. 40.) Ut fra dette må en kunne anta at en lekende voksen kan utvide, inspirere og støtte barnas fantasilek.

Bandura og Walters (1963, her ref. fra Wood m.fl. 1980) framholder at en lekende voksen kan påvirke barna på tre måter: - stimulere til lek, - være kilde for imitasjon og inspirere med ideer som kan stimulere barna til å tenke, - kombinere ideer kreativt og utdype tanker og leken.

Også Rese (1984) har stilt spørsmål ved om rolleleken kun skal være barnas arena. Hun er opptatt av at den sosiale læringen som skjer i samlek ikke alltid er god læring. Noen av spørsmålene hun stiller er: «- Det barnet som ingen spontant *velger med* i leken: hvordan føler det seg og hvilken selvtillit kan dette barnet få? - Det barnet som alltid *bestemmer* i leken: hvilken sosial erfaring gir dette?» (Rese 1984 s. 52.) Reses svar på disse utfordringene er å etablere lekegrupper. Gruppene settes sammen av de voksne og får minst én god lekemodell. Modellen kan være et ressurssterkt barn eller en voksen.

Både Åm og Rese har konsentrert seg om førskolebarn og ikke skolebarn. I forbindelse med R 97 har imidlertid de største førskolebarna blitt førsteklassinger. Schousboe (1994) presenterer begrepet 'den onde leg'. En ond handling definerer hun som en asosial handling: «... ved hvilken en person for egen vindings skyld påfører en anden part lidelse af en eller anden størrelsesorden, selv om hun eller han principielt kunne have undladt at gøre det.» (Ibid. s. 9.) Hun gir eksempler på denne type lek hos barn fra 4 til 12 år. Ut fra dette må en anta at barn på hele småskoletrinnet har behov for voksenkontakt i rolleleken. Hvilken kontakt det her bør/kan være snakk om, må gjøres til gjenstand for vurdering og diskusjon ut fra den aktuelle situasjon.

Vb) Lærerne tar rollene som lekekamerat, inspirator, virkelighetens talsmann og konfliktløser i leken.

Wood m.fl. (1980) fant at det var mest vanlig at pedagogene så på seg selv som miljøtilretteleggere i forhold til barns lek. I den grad de voksne tok del i leken var det fire ulike roller som kunne skilles ut: 1) deltagelse i parallell-lek, 2) lekekamerat, 3) leke-leder, 4) virkelighetens talsmann.

Tre av disse rollene finner vi igjen i lærernes utsagn. Både Borg, Ruud og Rønningen nevner at de voksne går inn og leder barnas lek. Wood m.fl. (1980 s. 158) skriver om denne rollen: «To initiate play an adult must have a highly specific intention or else there is a risk of being heavy footed and spoiling everything.» De skriver videre at det synes å være et mønster at dess mer den voksne styrer, dess mindre klarer hun å legge merke til og følge opp kommentarer fra barna som ikke samsvarer med hennes egne tanker. Men overfor barn med problemer framheves dette som en nyttig metode: «Initiating play may be a way of helping other children with difficulties, perhaps in language development, in thinking logically, or in emotional development.» (Ibid. s. 159.) Overfor barn som har problemer med symbollek, framheves det som nyttig at den voksne enten tar rollen som leder av leken eller lekekamerat.: «Children who don't play pretend games and those who don't play with other children or those who only involve themselves in repetitive, role play, may be helped to play and to think by the playing adult, whether as co-player or play tutor.» (Wood m.fl. ibid. s. 160.)

Ruud og Rønningen synes å ta en ledende rolle særlig i starten på regellek. Her kan det kanskje være snakk om å etablere en modell for gjennomføringen av leken som barna kan adoptere. Brukt på denne måten synes rollen fornuftig. Dette vil tilsvare Bandura og Walters andre punkt referert ovenfor (Va). Den voksnes deltagelse i lek kunne fungere som en modell for barna både mht. stemmebruk og handlingsvalg, framholdt de.

Rasmussen (1978) ser i motsetning til Wood m.fl. (1980) få betenkeligheter med å gå inn å styre barns lek. Rasmussen mener bl.a. at den voksne kan gå inn i leken og forsøke å forandre det ideologiske innholdet i leken. «Samfundets normer og verdier, den herskende tankegang, setter sig spor i legen.» skriver Rasmussen (ibid s. 93). Undertrykte grupper får ofte negative roller mens undertrykkerne får helteroller: cowboy og indianere, leger og sykepleiere, prinsesser og terner, menn og kvinner, voksne og barn o.a. «Deltager man i lege med børn er det derfor vigtigt at solidarisere sig med og

opprioritere de sociale roller, som almindeligvis tillægges en underordnet plads i legen.» (Rasmussen 1978 s. 94.) Men skal man inn og styre leken må man som pedagog både leke som et barn, og være bevisst på i hvilken retning man ønsker å utvikle leken, framholder Rasmussen.

Borg påpeker at deltakelse i lek kan være et godt utgangspunkt for å hjelpe til med å løse eventuelle konflikter i leken. Men han ønsker at den voksne i en slik situasjon skal samarbeide med ungene. Også når leken stagnerer eller stopper helt opp kan voksen deltakelse være viktig, framholder Borg. Denne funksjonen er i tråd med Bandura og Walters førte og tredje punkt. Voksen deltakelse i leken kunne bidra til å stimulere barns lekelyst, deres tenkning og lek, framholdt de. Denne funksjonen kan utøves både som lekekamerat, leder av leken og ved å ta rollen som virkelighetens talsmann. Wood m.fl. kommer imidlertid med en klar anbefaling om å velge de to første rollene. Rollen som virkelighetens talsmann synes å kunne ha negativ effekt på barns lek.: «At other times adults do not themselves undertake roles in the games but offer suggestions from outside. These suggestions may be intended to encourage a child to elaborate on or extend his play theme. Often, too, they draw the child's attention to what happens in reality and encourage him to make his game conform to the rules, physical and social, of the real world.» (Wood m.fl. 1980 s. 143.)

Når man som voksen tar rollen som lekekamerat er det viktig å være sensitiv for barnas lekeatferd, behov og følelser. Vedeler (1987 s.183) skriver om denne rollen: «Skal det bli vellykket, må det være på lekens premisser og ved rolleatferd som passer inn i leken og barnas 'på-lik-som'-verden.» Når den voksne har utviklet et naturlig forhold til det å delta i barns lek, kan dette være et nyttig utgangspunkt for å trekke med seg barn som står utenfor leken. En voksen som er med i leken ser bedre hvilke roller som kan passe inn. Å delta i barns lek som lekekamerat hjelper i følge Wood m.fl. (ibid.) den voksne til å forstå barna bedre. Og «We had the impression that those adults who played with their children also were more sensitive to children's feelings when it came to adult-led group activities.» (Wood m.fl. 1980 s. 158.) Hva som her kommer først og sist kan muligens diskuteres.

5.2. Presentasjon og drøfting av data fra utprøvingen av rammelek i en 6-årsgruppe.

Som nevnt ble bruk av rammelek i skolen funnet så interessant for prosjektet at en utprøving av denne lekeformen ble iverksatt.

5.2.1. Presentasjon av data

Dataene blir presentert som åtte påstander. Alle omtalte personer er anonymisert. De barna som er de mest sentrale i scenene fra videomaterialet, har fått navn. Mer perifere barn har kun blitt benevnt med en bokstav + et tall.

1) Forberedelsen til leken ga mange muligheter til kognitiv stimulans og faglig læring.

Etter endt arbeidsplassbesøk skulle ungene forsøke å rekapitulere hvilke svar de hadde fått på spørsmålene sine. Bergundhaugen fortalte:

Men det var flere gonger at de fikk spørsmåla og da kom svaret. Viss vi tok og leste spørsmålet, og da var det en som kom i hug det. Viss en begynte, kom de i hug mer. Det var så fint. Når de fikk høl på byllen, så rant det ut fra andre. Da vart det nedskrevet alt sammen på flipoveren.

<u>MESNA ISLANDSHESTSENTER</u> <u>FRA NÆRMILJØET</u>	
<ul style="list-style-type: none">• HUNDEOPPDRETT - GJETERHUNDER• HØNER \ HANER - EGG• HESTER - ISLANDSHESTER• 24 STK \ APRIL 1997• 7 VALPER• SAUER \ LAM• OPPLÆRING AV HESTER \ LETT Å LÆRE OPP FORSKJELLIG• ØVE GRADVIS, DE SOM IKKE ER INNRIDD• BARE DE SOM ER BRUKT ER INNE DE ANDRE GÅR UTE HELE NATTA• HALM• SILO• LUSERIT \ TØRKA GRAS• HAVRE \ PELLETS• FRISK LUFT - RØRE MYE PÅ SEG	<ul style="list-style-type: none">• KOMMER FRA ISLAND MED BÅT, STÅR I KONTAINER 2 OG 2• LIKER SEG BEST I FLOKK• VÆRT PÅ ISLAND OG PLUKKET UT HESTER• 1. GANG SJØL - VANLIGVIS PLUKKER ANDRE UT• IKKE VONDT MED SPIKER I HOVEN. BLIR SOM VÅR NEGL• RIDETIMER• RIDELEIR• HANDICAPRIDNING• FOLK FRA LILLEHAMMER, MESNALI OG BYGDENE RUNDT• KR. 100,- PR. TIME• KJØPTE GARDEN FOR 12 ÅR• HEST: 6-7 ÅR

Fig. 1 og 2. Rammene viser det som ble skrevet ned etter besøk på et hestesenter.

Så var det å komme i gang med leken:

Så tok vi, fortsatt i samlinga, og prata om først, hvor vi her på skolen skulle ha Brøttum allmenning f.eks. Hvor skulle vi ha frisøren? Da var unga med og fann de plassa som egnet seg best. Det var ungas ideer. Så gikk hver gruppe til sine plasser og så begynte de å jobbe hver for seg. (...) Men det gikk ei stund før sjølve leken kom i gang, måtte forberedes en del. Butikken måtte faktisk opp på samvirkelaget for å kjøpe råvarer. (...) Og biblioteket måtte og ordne sine bøker og ha et kartotek. (...) De skreiv etter det som stod på boka. For da skulle de bruke korta og skrive navn på de som lånte den boka, på det kortet. Så hadde de et kartotek hvor de hadde låntakerne, hvor de skulle skrive navnet på boka. Det var to kartotek de måtte passe på. Så det vart mye skriving. Og det var unger som ikke var av de mest interesserte i å skrive, da satt de og skreiv, de satt og forma til disse bokstavene.

Det ble også laget en utstilling med utgangspunkt i de arbeidsplassene som barna hadde besøkt.:

Vi hadde en utstilling. (...) Så skulle unga lage sin tegning fra sin opplevelse fra plassen som da skulle være en ting i utstillinga. Samtidig som vi da fikk med en del brosjyrer ol. fra saga.

Det oppsto raskt et behov for penger:

Vi kom fram til at vi måtte ha penger. Vi hadde jo butikk, frisør, allmenning, alle stand måtte jo brukes penger. (...) Penger hadde vi da laga på en annen dag hvor vi gikk gjennom alle de: 10 000 lapper, 500 lapper, 200 kroner osv. (...) For det var mange forskjellige penger ute og gikk. De ville ha store 10 000 lapper og slikt. Da så vi spesielt på de pengene som vi hadde i lommeboka våres.

2) Det var viktig for leken at ungene hadde gode kunnskap om og opplevelser med temaet.

Bergundhaugen fortalte om forberedelsesfasen til leken:

Utgangspunktet var jo at vi i årsplanen hadde bestemt oss for at vi skulle virkelig gå inn for å utforske nærmiljøet. Så vi hadde veldig store

planer om at vi skulle innom det meste. Alle plasser, men egentlig... når vi begynte å rote og sjå hvor mye Messnalia inneholdt av forskjellig industri, småbedrifter og småindustri, så vart det altfor stort. (...) Så bestemte vi oss for seks plasser som skulle besøkes.

Ungenes erfaringer på de ulike arbeidsplassene varierte:

Når de hadde laga spørsmåla, så var det å komme seg ut. (...) Det var jo servering på enkelte plasser. På Islandshest-senteret der fikk de ri. Så det vart mye forskjellige opplevelser.

Erfaringene fra arbeidsplassene viste seg verdifulle for den videre prosessen:

... det at de hadde vært ute og opplevd, det var et veldig godt utgangspunkt. Det gikk mye lettere alt vi skulle gjøre. De hadde mye mer å gi av det de hadde opplevd. Det virket som de lettere gikk inn i rollen.

Følgende lille episode fra videomaterialet er også interessant i denne sammenhengen:

Utgangsposisjonen er lekestasjonen 'frisersalong'. To stoler står ved siden av hverandre midt på gulvet. Ved vinduet står et skrivebord med et nokså stort speil oppå. Det sitter ei jente (K1) på en av de to stolene. Ei anna jente (F1) står bak henne og børster jentas lange hår.

Petter kommer inn i salongen og setter seg på den ledige stolen. Petra dukker opp og tar et frisørforklæ og legger på ham, sier samtidig: «Sånn». Petra står bak ryggen til Petter. Hun spør: « Vaske håret først eller ikke?» Petter: «Nei.» Petra går fram på Petters høyre side og henter en børste som ligger på skrivebordet. Petra begynner så å børste Petters hår med myke og rolige bevegelser. Petra bøyer seg igjen fram på Petters høyre side og ser han inn i øynene: «Vanlig sveis?» Petter: «Nei.» Petra: «Hvordan da?» Petter: «Bare vanlig.» Petra legger fra seg børsten og begynner å 'klippe' håret hans. Hun tar tak i en og en hårlokk med venstre hånd og 'klipper' ved hjelp av to fingre på høyre hånd. Hun går systematisk og stillferdig over hele hodet. Petter sitter helt rolig. Han har et avslappet uttrykk i ansiktet. En annen gutt Frode kommer med en ordentlig saks i hånden. Han spør Petra : «Er det lov å klippe ordentlig her?» Petra svarer ikke holder bare på med sitt 'klippearbeid'. Frode går bort til F1 og stiller det samme spørsmålet. Hun svarer: «Næ-hei.» Frode ler litt.

Petra sier henvendt til Petter: «Snart ferdig.» Frode er nå borte hos dem, sier: «Nei, han er ikke ferdig.» Petter: «Jada.» Mens de prater forsøker Frode å hindre at Petter reiser seg opp fra frisørstolen. Men han klarer det ikke. Petra tar av Petter frisørforklæet og sier: «Det blir 120 kr.» Petter titter litt skrått på Petra og så ned i gulvet, sier: «Jeg har ikke det jeg.» Petra: «Må gå å hente det da.» Petter går ut av rommet med raske skritt. Litt etter sees han i døråpningen. Han går litt nølende inn i rommet. Petra står like ved døren, men ser ikke at Petter kommer inn. Petter dytter litt forsiktig på armen hennes. Petra ser på ham. Han leverer henne et par sedler. Petra ser på pengene hun har fått i hånden, sier: «Ja - da må du få att noe her da.» Hun løper bort til en liten bunke med penger som ligger på bordet. Finner noe vekslepenger og løper tilbake til Petter. Sier, idet hun løper forbi noen av de andre jentene i salongen: «Nå har vi litt lite med kroner her.» Da hun når bort til Petter gir hun ham pengene. Han tar imot uten å si noe. Går ut av rommet.

3) Rammeleken ga ungene gode muligheter til å ha forholdsvis stor kontroll over egen læringsprosess.

Bergundhaugen fortalte om forberedelsesfasen til leken:

Så bestemte vi oss for seks plasser som skulle besøkes. (...) Så videre så tok vi det opp i samlingsstunda at vi skulle ut på disse besøka. Vi prata og litt på ossen vi skulle jobbe videre med dette på den samlinga. (...) Først hadde vi delt opp unga i seks grupper og en vaksen på hver gruppe. Så samles de seks gruppene hver for seg. Så laga de spørsmål. Faktisk så var det unga som kom med forslag til spørsmål, mens vi skreiv dem ned. Det vart mange fine spørsmål.

Og:

Så kom vil til den dagen vi skulle ut. Alle seks plassa var jo informert på forhånd av den vaksne som var på gruppa. Og vi hadde fått avsatt en dag hvor vi kunne komme. (...) det vart mye forskjellige opplevelser. Når de kom tilbake den dagen, da var de ute i tre timer, så hadde vi att en fjerde time hvor vi da samles. Da gikk alle gruppene igjennom - de som hadde vært ute da - for dette gikk over to dager (...) Da la de tre gruppene fram det de hadde opplevd og refererte ut fra de spørsmålene som de hadde og hvilke svar de hadde fått.

Etter endt opplegg gjorde Bergundhaugen seg noen tanker om barnas deltakelse i prosessen:

Det har jeg tenkt på i ettertid - denne planlegginga her, skulle vi nå fortsette å jobbe videre med slike ting - så ville jeg få unga til å gjøre mye av det som vi nå har gjort. Dette med kontakt med arbeidsplassen, avtale tider. Det kunne ungene gjøre. De kunne besøkt plassen først, gjort avtale eller per telefon eller per brev. (...) Da er de enda mer involvert.

4) Mange situasjoner i leken ga verdifull læring sett i forhold til kognitiv utvikling og faglige mål.
--

Matlagingen på kurstedet viste seg å gi god læringseffekt :

Disse på Montebello skulle laga mat, der har de mye grønt. De kjøpte det fra samvirkelaget. Og de lærte om de forskjellige grønnsakene. Den læringseffekten synes jeg er enorm.

Brev mellom de ulike arbeidsplassene ble utgangspunkt for mye god lese- og skrivetrening:

På Montebello hadde de en styrer som var veldig flink til å få i gang ting. Så han begynte å sende brev til de andre, både til samvirkelaget og til oss på biblioteket, om at nå trengte de noen bøker til pasientene sine - om vi kunne ordne det. Jeg måtte da lese det opp for unga, men de ordna med alt resten. Så da trekte jeg meg bare ut. (...) På andre grupper var det noen som kunne lese, og de leste jo de breva som kom. Og jeg trur og at det hadde en veldig fin smittende effekt på de som ikke leste så veldig godt, de stod ved siden av og såg på at de leste, det er smittsomt. De ble veldig ivrige med bokstaver.

Videomaterialet viser bl.a. følgende situasjon fra denne brevvekslingen.

Kari sitter alene ved et bord i bua på saga og skriver på et A4-ark. Hun sitter bøyd over arket. På arket står det:

TL MONTEBELO
VIHRLITEKUNDER
SAGA ERIKE STENGT

Fig. 3. Karis brev til Montebellosenteret.

En annen situasjon som ga opphav til god faglig læring omhandlet en bibliotekansatt som skulle bestille ei hylle. (*Han* i sitatet er den bibliotekansatte):

Han hadde funnet ut at han skulle ha ei hylle på tre meter. Jeg skjønnte fort at han var nok ikke helt sikker på lengden her. Tre meter hadde han funnet ut at hørtes greit ut. Vi tok imot bestillingen på allmenningen da, for det kom i brevs form det og. Han kom med det sjøl, men det var skrevet. (...) De målte ut en på tre meter da, da vart han stående og klø seg i huguet og syntes dette var veldig langt. (...) Dette kunne ikke gå an, han kunne ikke få det inn. Så såg vi litt på målebandet og kikket litt att og så fant han ut at en meter var nok.

Også andre situasjoner ved biblioteket ga god faglig trening. Følgende lille videosnutt viser dette:

Utgangsposisjon: To barn sitter bak skranken i biblioteket. Det ligger noen bøker på skranken. Noen andre barn står foran. En av guttene bak skranken er Tore. Tore har en bok foran seg på bordet som heter MARTIN. Han har lagt et kartotek kort oppå boka som han skriver på. En voksen har skrevet et navn øverst på kartotek kortet.

Tore kopierer bokstav for bokstav tittelen på boka. MARTIN står det til slutt på kartotek kortet.

Også andre barn kom opp i stimulerende situasjoner. Videomaterialet viser denne sekvensen:

Utgangsposisjon: Tore ligger på gulvet på en terrasse ol. Han skriver på et A4-ark med tusj. På arket står det: TIL MONT – O. BELO VI VIL JÆRNE BYGE BADBADE B.

Et barn i nærheten spør: «Hva er det du skriver a?» Tore svarer: «Ikke les.» Han forsøker å skjule det han skriver med armen. Han ser på arket sitt. Sier lydene: B-A-B-A-B-D-BA-B-A-B-A-A-B-, mens han skriver videre: ADE. Den voksne som filmer spør: «Trenger du hjelp?» Tore svarer: «Skal skrive: Til Montebello. Vi vil gjerne bygge et badebasseng.» Den voksne staver ordet for ham. Han skriver bokstavene ned. Strever litt med G'en.

Følgende videosnutt viser hvordan mengdebegreper ble aktuelle på saga:

Utgangsposisjon: To gutter (Kristian og Tore) og to jenter (Kristine og Trine) er på lekestasjonen 'saga'. Saga er plassert på skolens uteområde. Ved en vegg ligger en plankestabel. På området står også ei bu.

Kristian legger en planke ned på bakken. Han måler den opp ved hjelp av egne skritt. Sier: «1-2-3-4-5-6» mens han skritter opp. Han samtaler litt med Tore som står like ved. Løfter så planken opp og gir den til Tore. Tore tar imot og bærer planken med seg ut av området.

Kristine trekker en lang planke ut av plankestabelen. «Hvor lang skal du ha den?» spør hun henvendt til Trine. «Går det an å ta syv?» spør Trine. «Ja» svarer Kristine. «Syv meter» bekrefter Trine. De prater litt sammen. Kristian går bort til planken som Kristine har lagt på bakken mens jentene prater. Han skritter den opp. Sier «1-2-3-4-5-6-7». Tore kommer også bort til de. Kristine har satt seg på toppen av plankestabelen. Plutselig raser hele toppen av stabelen ned. Ungenes oppmerksomhet blir sentrert om dette.

Også en diskusjon mellom de ansatte på saga om prisen på svømmebassenget var interessant sett fra et faglig synspunkt. Bergundhaugen fortalte:

Jeg trur de fikk anslaget på 100 000. Det vart likevel et rimelig basseng. På den måten kom vi inn på tall og fekk prøvd oss litt på det.

Bruk av prislister på den samme lekestasjonen ga ytterligere trening i bruk av tallbegreper: Bergundhaugen sa:

Allmenningen skreiv jo opp prislister. (...) ingen billig plass.

5) Motsetninger i leken oppsto spontant.

I løpet av leken oppsto det en grunnleggende motsetning mellom de ansatte på allmenningen om allmenningens muligheter til å ta på seg et større oppdrag. (Lage svømmebasseng til et kursted.) Bergundhaugen beskrev situasjonen slik:

Og da hadde de et møte. Det var diskusjon om hvordan dette skulle foregå. Det var mye slik at den ene ville og den andre ville ikke, da. Så løste det seg på den måten at de så verdien i å få inn litt penger, og at det var arbeidsplasser og slikt. Da var det veldig fint spill på det møtet. Da var det motsetninger.

Det oppsto også en motsetning mellom de ansatte på allmenningen om hvilken pris de skulle gi i anbudet sitt til kurstedet. Bergundhaugen fortalte:

Seinere vart det forhandlinger om pris. De skulle komme med et forslag på pris. Det tok de også opp på møte. (...) Men det var vanskelig, for de begynte på 30 kr.

En kjent situasjon fra næringslivet oppsto mellom kjøper og selger av svømmebassenget. Kurstedet ønsket ikke uventet, en så gunstig pris som mulig. Da de fikk et tilbud på 100 000 kroner ble de meget fornøyde.

Bergundhaugen:

Montebello kom fram til at de måtte invitere allmenningen på en gedigen middag, tre-retters middag.

6) Noen av barna virket som lokomotiver for de andre barnas utvikling.

Bergundhaugen:

Det som er det fine å sjå er at de som er, som ikke ligg så langt framme når det gjelder dette, de får så fine impulser fra de som er kommet lengre. Det synes jeg er noe av det fineste. At de begynner å prøve, de imiterer, de kopierer det som de andre skriver.

Situasjonene som oppsto rundt den utstrakte brevskrivningen er tidligere nevnt, også her finnes eksempler på at barna inspirerte hverandre. Bergundhaugen sa:

Og jeg trur og at det hadde en veldig fin smittende effekt på de som ikke leste så veldig godt, de stod ved siden av og såg på at de leste, det er smittsomt. De ble veldig ivrige med bokstaver.

7) LTG-metoden slik den kommer til uttrykk gjennom tekstskaping, ble brukt som utgangspunkt for etterarbeidet.

Bergundhaugen:

Vi tok ei samling hvor vi laga en fortelling fra det vi hadde gjort. (...) De dikta fra det de hadde opplevd. (...) Vi brukte en tilnærma LTG-metode, med at de skreiv sin setning.

Nedenfor gjengis litt av det som ble nedskrevet på flipoveren etter endt lek.

RAMMELEK	
<p>MONTEBELLO BA SAGA PÅ MIDDAG, SA JONAS OGSÅ PÅ FRISØREN SÅ DREIV VI OG SNAKKA OM Å PYNTE BRUDER OG SÅNN, SA JOHANNES. ATTE VI DREIV OG LAGDE BADEBASSENG TIL MONTEBELLO, SA SONDRÉ. KNUK KOM PÅ SAMVIRKLAGET OG KJØPTE EPLE, SA THOR OLAV. ATTE, NÅR JEG SKULLE PÅ SAGA SÅ SKULLE JEG HAR TRE METER HYLLE, MEN SÅ VAR DET LITT LANGT SÅ JEG BESTEMTE MEG FOR 1 METER I STELLE, SA KNUK. DET KOM MANGE OG LÅNTE BØKER, SA HEIDI. DET KOM MANGE FOR Å KJØPE PLANKER, SA SILJE. ATTE DET SILJE SKULLE HA EN BOK DA, MEN SÅ VILLE A IKKE HA DEN ALLIKAVEL, SA MIRIAM.</p>	<p>ATTE, DET KNUK KOM OG SKULLE KJØPE SPIKER OG HAMMER, MEN SÅ STAKK HAN AV UTEN Å BETALE, SA ANE. MONTEBELLO SENDTE BREV TIL BIBLIOTEKET, SA KENNETH, DE SKULLE LÅNE BØKER. DET VAR MANGE SOM KOM OG KLIPTÉ DET, OG VASKA DET OG FARGA DET, SA LINN MARITA. DET KOM MANGE PÅ FØRSTEN PÅ ISLANDSHESTSENTERET, MEN DET KOM LITT LITE PÅ SLUTTEN, SA MARTINE. NÅR JEG TOK DEN PLANKEN HELT ØVERST PÅ PLANKEHAUGEN SÅ RASTE JEG NED, SA MAJA. ATTE, DET VAR MANGE SOM KOM OG SKULLE HA PENGER FRA MONTEBELLOSENTERET, SA MARI. MONTEBELLOSENTERET KOM OG KJØPTE GRØNNSAKER PÅ SAMVIRKLAGET, SA MARTHE MINA.</p>

Fig. 4 og 5. Etterarbeid ved hjelp av tekstskaping.

Bergundhaugen har på grunnlag av sine erfaringer med rammelek flere eksempler på hvordan arbeidet videre kunne vært organisert:

Jeg hadde ikke tenkt anna enn å lage denne fortellinga. Vi har laga bøker med tegninger hvor unga tegner og de har og med skrift - slike snakkebobler. Andre ting: Vi kunne hatt en tur att på de samma plassa. Jeg trur unga hadde hatt mer spennvidde i det å spørre, og lurt litt mer, hatt flere spørsmål, lurere spørsmål, for å forske ut litt om f.eks. Montebello da. Og at vi kunne i mellomtida ha gått til bøker. Vi kunne

ha gått tilbake i tida og sett hvordan det var med Montebello for noen år siden. Hva var Montebello da? Og jobbet videre med det slik historisk. Og vi kunne og ha jobbet andre vegen - laget framtidsvisjoner.

8) Den voksne hadde flere viktige roller i leken.

En av de rollene det var viktig at den voksne tok på seg var *meglerrollen*. Bergundhaugen fortalte:

Da vart det stopp i leiken der fordi det vart motsetninger. Det stoppet opp litt, fordi de visste ikke hvordan de skulle løyse det. Men der mener jeg det er min rolle at nå må jeg inn. Hvilke impulser kan jeg komme med her for å få dette videre?

En annen rolle de voksne tok var rollen som *faglig konsulent*.

Bergundhaugen:

Og vi målte ut tre meter. (...) Jeg var med som en slik konsulent og prøvde å lære dem en meter, to meter, tre meter.

Det var viktig at den voksne deltok i leken, men en for inspirert voksen kunne lett bli litt for styrende. Bergundhaugen sa:

Den voksnes rolle i leiken har vi hatt mange opplevelser med, ikke bare denne i rammeleiken. Hvor viktig det er at vi er med. Vi såg også at han som gikk opp i rollen sin som leder for Montebello - han vart nok litt for styrende, men han kunne likevel være en god figur for unga. De vart ikke passive av at han styrte for mye. Han drog dem nok med.

I videomaterialet vises følgende situasjon i leken hvor den ovenfor omtalte voksenpersonen har en ledende rolle:

Utgangsposisjon: Fredrik (en av barna) har fått i oppdrag å være sags representant i drøftingene med kurstedet om bygging av et svømmebasseng. Han kommer inn på kontoret til lederen for senteret, en voksen, mannlig assistent (Georg). Georg sitter bøyd over skrivebordet og lager en tegning av bassenget idet Fredrik kommer inn.

Fredrik: «Hallo, jeg kan godt tegne det sjøl.» Georg: «Goddag, goddag, ja vel, du kan ta på deg å tegne det selv ja. Det var bra. Du skjønner å tegne er ikke akkurat min sterkeste side. Så du både tegner og bygger

du altså? Guri meg.» Han krøller tegningen og legger denne bort mens han prater. Georg forsetter: «Hvor lang tid vil du bruke på dette bassenget? Hvor lang tid tror du du vil bruke, cirka?» Fredrik: «Nei- jeg tror det er i hvert fall fire uker, eller fem eller seks.» Georg: «Fire eller fem uker.» Han forsetter: «Vi har noen snekkere på Montebello som kanskje kan være med å hjelpe. Eller har du snekkere selv?» Fredrik: «Vi har snekkere sjøl. (Sier noe mer som er vanskelig å tyde. - bz.) Georg: «Jeg lurte på det. Jeg trenger en murer. Jeg trenger en murer til å mure bassenget. Du vet ikke om en murer som kan mure bassenget?» Fredrik: «Jeg har murer også.» Georg: «Du har det også.» Han fortsetter: «Jeg lurte på om du kan ta et prisoverslag? Hvor mye cirka det vil komme til å koste? Vi har litt lite penger om dagen. Så er det mulig å få noe rabatt på handelen liksom?» Fredrik nikker og mumler et «mm». Georg: «Det går bra det og - glimrende. Ja da har vi en handel.» Han griper Fredriks hånd og rister den et øyeblikk. Fredrik går ut av kontoret.

Videomaterialet viser også hvordan voksne kan forstyrre barnas lek.

Utgangsposisjon: Lekestasjonen er Islandshest-senteret. Ola og Oline har bygget opp to tårn av småplanker (ca. 35-40 cm. høye). En tømmerstokk ligger på bakken like ved.

Barna bøyer seg ned og skal til å løfte opp tømmerstokken som er på en 2 ½ til 3 meter. Den voksne som videofilmer spør: «Er dekk på ridesenteret?» Uten å vente på svar forsetter hun: «Hva er det dekk driv med da?» Ola snur seg mot kameraet idet han løfter opp sin ende av tømmerstokken. Sier: «Ja.» Oline har reist seg opp uten å gripe fatt i stokken. Også hun ser på den voksne. Ola sier noe til Oline. Hun bøyer seg ned og tar tak i den andre enden av stokken. Sammen løfter de stokken opp og legger den oppå de to planketårna. Stine kommer i det samme bort til de. Hun spør: «Koster det penger å ri?» Ola: «Ja.» Også Oline stemmer i med et 'ja'. Ola forsetter: «Ja, det gjør det. For en time koster det 900 eller 200.» Stine har en pengeseddel i hånden. Hun går bort til Ole med den. Han tar imot. Samtidig slipper han stokken. Også Oline har sluppet. Hele tårnkonstruksjonen raser sammen. «Hvaaaaaaa!» roper Oline. Stine kaster så vidt et blick på det som skjer, men stopper ikke opp i sine handlinger. Hun har gått bort til en kjepphest som ligger på bakken like ved. Hun griper i tømmene og

trekker denne opp. Den voksne som videofilmer bryter inn⁴¹: «Hva slags hester er det dekk har her da?» Ola snur seg mot kameraet. Svarer litt nølende mens han legger hodet litt på skakke, vrir kroppen litt fra side til side mens han løfter venstre hånd og gnir seg med en finger ved siden av nesen. (*Svaret er vanskelig å skjønne - bz.*) Den voksne fortsetter: «Henn kjøper dekk dem hen da?» Mens den voksne spør, har Stine satt seg på kjepphesten og rir glad av sted. Ole ser etter henne. Svarer ikke på den voksnes spørsmål, men roper etter Stine: «Du, du må'kk tulle.» Han kaster et par blikk på pengeseddelen som han har i hånden. Sier henvendt til Stine som nå har stoppet opp: «De koster 200 kroner sjø.... Marthe⁴².» Stine legger fra seg hesten og løper mot huset idet hun roper til Ole: «Behold den du, så skal jeg gå inn å hente 2 kroner til.» «To hundre.» sier Ole. «Du trenger en hundrelapp til.» Den voksne bryter igjen inn⁴³: «Hvor kjøper dere hesta fra?» Ole snur seg ikke mot henne, men mumler.: «Vet ikke.» ...

5.2.2. Drøfting

1) Forberedelsen til leken ga mange muligheter til kognitiv stimulans og faglig læring.

For Broström var en sterk vektlegging av planleggingsfasen et forsøk på å stimulere barnas kognitive utvikling. Han var spesielt opptatt av barns planleggende tale og deres evne til symboldannelse. Ved bevisst bruk av modeller, symboler og tegn ønsket han å gi barns abstrakt-logiske tenkningen gode redskaper.

Ved utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole, ble det i planleggingsfasen, aktuelt å lage pengesedler, opprette et lånekartotek, planlegge matinnkjøp og bygge opp lekestasjoner (arbeidsplassen). Framstilling av pengesedler ga trening i bruk av tegn⁴⁴.

⁴¹ Det er med hensikt valgt det ikke helt nøytrale uttrykket «bryter inn» her. Grunnen er at spørsmålet fra den voksne ikke har noen sammenheng med det som skjer i leken og det som barnas oppmerksomhet pt. er rettet mot.

⁴² Marthe synes å være navnet på hesten.

⁴³ Se kommentar fotnote 32.

⁴⁴ Bokstaver og tall er tegn for hhv. en aktuell lyd og en aktuell mengde.

Et kartotek kan illustrere for ungene hvordan hendelser i virkeligheten kan tas vare på og systematiseres. I tillegg ga dette arbeidet skrivetrening. Treningen ble satt inn i en meningsfull ramme, - å holde styr på utlånet av bøker. Leontjew (1977) påpekte at læremotiv først oppstår i lekevirksomheter. Å erfare at skrift har en nytteverdi i en praktisk situasjon synes også verdifullt med tanke på å utvikle læremotiv i den mer formelle lese- og skriveundervisningen.

Å lage lekestasjoner med utgangspunkt i erfarte arbeidsplasser må kunne sees på som modellvirksomhet (gjenstandsmodeller).

Å gå på samvirkelaget og handle mat, kan gi trening både i klassifisering av matvarer, bruk av huskelister og penger. Klassifisering av matvarer kan være en bevisstgjøring av ikke-spontane begreper (f.eks. grønnsaker og frukt, og spesielle potet- og eplsorter) og deres forhold til spontane begreper (f.eks. gulrot, potet, kål, eple, banan m.fl.).

2) Det var viktig for leken at ungene hadde gode kunnskaper om og opplevelser med temaet.

Rammeleken knyttes alltid an til et tema. Broström (1995) framholdt som nevnt, at det var viktig for leken at barna hadde innsikt i og rike opplevelser med det valgte emnet. Barnas egne sansemessige opplevelser ble holdt fram som det beste grunnlaget. Sosialrealistiske tema måtte i følge Broström (1996b) *alltid* ta utgangspunkt i barnas opplevelser med de virkelige forholdene i samfunnet.

Både Erikson og Piaget påpekte at barn i symbollek bearbeider følelser og erfaringer. Spissformulert kunne man si: Uten erfaringer - ingen lek. Skal barn kunne leke bibliotek, må de ha erfaringer med denne arbeidsplassen.

Den lille episoden fra videomaterialet, viser svært godt hvordan spesielt Petra bruker erfaringene hun har med frisører i sin lek. Dette vises både i samtalen mellom Petra og Petter, og i de handlingene hun utfører.

Fischer og Madsen (1984) har vært opptatt av forholdet mellom erfaringer og skapende og kreative aktiviteter. De skriver:

«Hvis man under et forløb har skabende og kreative aktiviteter, er det viktig, at de kommer ind i forløbet, hvor børnene har oplevet noget de er i stand til at være skabende og kreative omkring. Hvis kreativiteten skal henge sammen med resten av forløbet, kan kreativiteten ikke foregå ud i den blå luft. Den skal have sin næring fra børnenes konkrete oplevelser.» (Ibid. s. 124.)

Lek er en skapende og kreativ aktivitet.

Broström (1996a) legger vekt på at barna i løpet av planleggingsfasen må få et personlig forhold til temaet, bli personlig engasjert.

I et prosjekt om bruk av rammelek i småskolen av Thorsen m.fl. (1989), var temaet for leken 'jernbanestasjon'. At kunnskap om temaet var viktig for lekens utvikling, ble tydelig erfart.: «De måtte bruke det de hadde lært for å få leken til å gå. Elever som datt ut ble dratt inn igjen av de andre som husket mer. De hjalp hverandre til å huske. Det ble kollektiv hukommelse og forsterking av det de hadde lært. De hjalp hverandre med helheten. Den felles hukommelsen drev også leken videre. De ga hverandre ideer.» (Ibid. pkt. 5.2.)

Lærerne Ree og Urdahl (1998) har også forsøkt rammelek i sine klasser (hhv. 1. og 3.kl.). Her var 'jernalderen' tema. Kunnskaper om jernalderen utgjorde grunnlaget for leken. Når denne kunnskapen var mangelfull ble også leken fattig: «I 3. klasse har vi to fremmedspråklige elever, og det var tydelig at denne måten å leke på krevde veldig mye av dem. Lærerens formidling av historiestoffet var jo også hele tiden muntlig, og det kan være at dette ble litt vel abstrakt både for dem og enkelte av de andre elevene.» (Ibid. s. 22.)

Åm (1984) framholdt som nevnt, at de opplevelser som både inneholdt noe kjent og noe nytt syntes å virke mest stimulerende på barns lek. Dersom opplevelsene var for ukjente ville ungene ha vanskeligheter med å finne kontaktpunkter mellom de nye erfaringene og egne kognitive og følelsesmessige strukturer. Var de for kjente ble det lett kjedelig både for intellektet og følelsene.

Dess mer ukjent et tema er, dess flere opplevelser vil barna vanligvis trenge før de klarer å bruke erfaringene i lek. I følge Garvey (1979) var barnets tilpasningsprosess til et nytt objekt eller ny situasjon kjennetegnet av fire steg: *a) utforskning, b) håndtering, c) øving og d) repetisjon*. Repetisjonen kunne være preget av en bearbeiding av opplevelsene ved hjelp av fantasien.

Moyles (1996) hevdet at forholdet mellom barns utforskning og lek ikke var en rettlinjet, men en sirkelformet (eller kanskje rettere en spiralformet) prosess. Barn begynte med å *utforske* et nytt materiale eller situasjon. Så forholdt de seg *skapende* til det/den. Deretter fattet de interesse for *reglene* i situasjonen/materialet. Etter dette begynte en ny periode med *utforskning*. Bergundhaugen påpekte (påstand 7, andre sitat) at barna kanskje kunne hatt glede av å gå tilbake til arbeidsplassene etter en periode med lek. Dette synes å være svært i tråd med ideene om en sirkelformet prosess i forholdet utforskende atferd - lek. Med utgangspunkt i Huner og Ames (1988, ref. fra Smith og Ulvund 1991), er det imidlertid grunn til å tro at en forutsetning for at den aktuelle prosessen skal være sirkelformet og ikke rettlinjet er at materialet eller situasjonen har en viss kompleksitet.

3) Rammeleken ga ungene gode muligheter til å ha forholdsvis stor kontroll med egen læringsprosess.

Som nevnt, var Bjørgen (1992) kritisk til at skolen ga elevene for liten kontroll over egen læringsprosess. I arbeidet med rammeleken ved Messenlia skole, var ungene med og laget spørsmålene til arbeidsplassene, de intervjuet og observert, og de fikk være med å bygge opp stasjonene. (Se også påstand 1.) I ettertid ser Bergundhaugen også en mulighet for at ungene selv kunne ha tatt den første kontakten med arbeidsplassene.

Det beste utgangspunktet for en læringsprosess var i følge Bjørgen (ibid.), barnets behov for kunnskap. Bergundhaugens tanker om at barna kanskje kunne ha foretatt et nytt besøk på arbeidsplassene etter en periode med lek, er også interessante i denne sammenhengen. En veksling mellom arbeidsplassbesøk og rammelek burde ha skjerpet barnas interesse både for rammeleken og for arbeidsplassene. Og satt i gang svært gode læringsprosesser.

3. klassingene i Ree og Urdahls prosjekt (1998) tok på en fin måte kontroll over egen lek og læring.: «3.klassingene klarte fint balansegangen mellom å finne på sjøl og å hente inn kunnskap der den var tilgjengelig, hos lærer eller i K.I. Hansens lærebøker som vi hadde i klasserommet.» (1989 s. 22.)

4) Mange av situasjonene i leken ga verdifull læring sett i forhold til kognitiv utvikling og faglige mål.

Leken i seg selv kan sees på som en modellsituasjon. Dette blir spesielt tydelig når leken tar utgangspunkt i barnas faktiske erfaringer med arbeidsplasser.

Utprøvingen ved Messenia skole viser også at rammeleken ga mange anledninger til å stimulere barnas interesse og forståelse for skrift, penger/mengde og lengdebegreper. Her oppsto som nevnt, mange situasjoner hvor ungene kunne erfare at det skrevne ord og tallene hadde en praktisk verdi i hverdagen. I tillegg ga leken muligheter til å utdype barnas kunnskaper om matvarer.

Skal skriving inn i lekeprosessen må det underordnes lekens tema og prosess, påpekte Broström (1996b). De aktuelle eksemplene fra Messenia skole synes å oppfylle disse vilkårene. Vygotsky (1930, 1995), med henvisning til Blonskij, framhever nettopp brevskrivning som en type tekstskaiping som er spesielt godt egnet for de minste skolebarna. Skriftspråket er mye mer abstrakt og konvensjonelt enn muntlig språk. De minste skolebarna forstår ikke alltid hvorfor de må skrive når de uttrykker seg så mye friere og bedre muntlig. Barn må derfor få skriveoppgaver som interesserer dem sterkt og som de føler har en mening, skriver Vygotsky. Brevskrivning, små historier og mindre nedtegnelser holdes i denne sammenhengen fram som gode skriveoppgaver.

Broström (1999) diskuterer verdien av å integrere lese- og skriveaktiviteter i leken. Betenkelighetene går på at man kan komme til å presse inn noe som virker fremmed i leken og ved det ødelegge den. Mot dette argumenteres det med at lese- og skriveaktiviteter er naturlige, kulturelle aktiviteter i barnas miljø. Undersøkelser av bl.a. Neuman & Roskos (1991, her refr. fra Broström 1998) viste at leken både ble mer kompleks og varte lenger, når barna fikk lese- og skriveoppgaver i leken som virket støttende på lekens innhold. Broström (ibid. s. 212) oppsummerer sin gjennomgang av forskning på dette området slik: ”Man kan anta at ved å bruke slikt materiale i lek vil barna få innsikt i lese- og skriveprosessen, de vil kunne bli inspirert til å utforske og eksperimentere med lesing og skriving, og vil sannsynligvis få en positiv holdning til disse aktivitetene.”

Rammeleken i Ree og Urdahls prosjekt ga 3. klassingene både historisk kunnskap og innsikt i ferdigheter som; spikking, barnestell, matlaging, melking, tresking og maling av korn o.a.:

«De historiene som ble fortalt, var ofte utgangspunkt for de rollene elevene valgte, (...) Samme dag som det ble fortalt om Halvdan Svartes død og om hvordan kroppen hans ble delt for å fordeles på fire fylker, var det veldig mange som ville jobbe med å spikke skje, så læreren ble veldig opptatt med det. Plutselig forsvant det mistenkelig mange striekapper fra haugen, og læreren stoppa resolutt den av ungene som snappa med seg 5-6 kapper. 'Jammen vi må ha dem, ellers blir ikke haugen noe fin,' sier synderen. Elevene var i gang med å bygge en alvorlig stor gravhaug med stoler i pyramide og med striesekker over. Akkurat denne dagen var mannefallet ekstra stort, og selv han som stort sett hadde sittet og knust korn, ble utropt som høvding.» (Ibid. s. 14-15.)

5) Motsetninger i leken oppsto spontant.

Broström (1995) drøfter ikke motsetningenes dynamiske kraft i rammeleken. Det var Lindqvist (1990) som brakte dette momentet inn i drøftingen av Pramlings ideer om temaarbeid i barnehagen

De motsetninger som tydeligst viste seg i rammeleken på Messenlia var; interesse-motsetninger (uenighet om pris på utført arbeid mellom kunde og leverandør), uenighet om et arbeidslags arbeidskapasitet, og videre verdien på deres arbeid. Dette er relevante motsetninger også for det virkelige arbeidslivet. Motsetningene hadde sprengstoff i seg både til å stoppe og utvikle leken. Den voksne ser i slike situasjoner ut til å være en viktig medspiller. Hun/han kan bidra med konstruktive forslag til hvordan motsetningene kan takles innenfor lekens rammer. Jorup (1980 s. 242) påpeker imidlertid at den voksne i slike situasjoner bør være *deltaker* i barnas lek: «För att kunna identifiera pedagogiskt kritiska situationer i leken bör den vuxne nära följa och vara delaktig i barnens lek. Genom att den vuxne inte står utanför barnens lek behöver de pedagogiska ingripandena inte medföra avbrott eller upphörande av leken.» Det vil kunne variere i hvor stor grad den enkelte lærer aktivt kan ta del i barnas lek, men alle burde ha muligheter for å følge med på leken.

6) Noen av barna virket som lokomotiver for de andre barnas utvikling.

At noen barn virker som drivkrefter på andre barns utvikling er svært interessant sett i forhold til Vygotskys begrep 'nærmeste utviklingszone'. Det lå i Vygotskys definisjon at nærmeste utviklingszone finnes i spennet mellom selvstendig problemløsning og problemløsning sammen med voksne eller mer erfarne jevnaldrende. (Vygotsky 1978 s. 86.) Når barn som ikke kan lese står ved siden av barn som kan lese og følger med på leseprosessen, er dette et godt eksempel på hvordan barn kan anspore hverandre. At de som ikke kan lese og skrive imiterer og kopierer andres skrivekunst med stor iver, indikerer at barna har fått et puff inn i sin nærmeste utviklingszone.

Situasjonen kan også belyses med utgangspunkt i begrepet modellering. Bandura er i denne sammenhengen sentral. (Fremstillingen videre bygger på Vedelers tolkning av Banduras tenkning. Vedeler 1987.) Bandura setter modellering lik læring via forbilder. Denne læringsformen kan gi opphav til atferd hos et barn som er symbolsk ekvivalent med en modells. Atferden til modellen og til 'reprodusenten' har likt innhold, men måten dette uttrykkes på er litt forskjellig. Et barn kan ta etter et annet barns aggressive atferd, men gi den et annet uttrykk. Imitasjon brukes på atferd som er identisk med modellens.

Forbilder kan i følge Bandura (ibid.), påvirke barns atferd på to måter. De kan enten være opphav til ny atferd, eller få barnet til å velge ett atferdsmønster framfor et annet.

Visse betingelser må være til stede for at modellering skal foregå. Disse kan deles inn i tre grupper:

a) *Forutsetninger hos barnet.* Barnet må ha de evnene og den modenheten som kreves for å kunne utføre de aktuelle handlingene. Barnet må også være interessert i å lære seg handlingene.

b) *Selve situasjonen.* Selve situasjonen må ikke være for komplisert og uoversiktlig.

c) *Egenskaper ved forbildet*. Dess mer kompetanse, kontroll over ressurser og status forbildet har i barnets øyne, dess sterkere vil innflytelsen være. Likeledes vil barnets opplevelse av likhet mellom seg og forbildet, øke forbildets påvirkningskraft. Her er felles erfaringer og opplevelser også aktuelle forhold. Barn tar dessuten lettere etter andre barn som er en del av ei gruppe de tilhører eller ønsker å tilhøre, og atferd som har en viss status i barnegruppa. At en atferd vises av flere barn øker sjansene for at atferden etterlignes.

Mange av disse forholdene er aktuelle i 6-årsgruppa ved Messenia skole. Alle barna hadde slik læreren så det, gode forutsetninger for å lære å lese og skrive. Situasjonene hvor lesing og skriving foregikk var forholdsvis enkle og oversiktlige. Barna tilhørte den samme formelle gruppa, var fra det samme lokalmiljøet, og hadde følgelig mange felles referansepunkter. Det syntes å ha ligget godt til rette for modellering.

7) LTG-metoden slik den kommer til uttrykk gjennom tekstskaping, ble brukt som utgangspunkt for etterarbeidet.

Broström (1995) hadde ikke lagt inn noen gjenkallingsfase hvor barna kunne bearbeide eller bruke erfaringene fra planleggings- og lekefasen. Det kan også klart diskuteres om barns lek skal være gjenstand for videre arbeid. Dersom lek er en form for bearbeiding av erfaringer og opplevelser, slik både Piaget og Erikson framholdt, kan det være en selvmotsigelse å bearbeide bearbeidingene. Viss en derimot ser på leken som en del av en pågående læringsprosess slik bl.a. Moyles (1996) gjør, kan det oppleves som både viktig og riktig å jobbe videre med lekeerfaringene.

Bergundhaugen valgte å legge inn en gjenkallingsfase. Tekstskaping sto her sentralt. Å la barns felles erfaringer fra lek være grunnlag for tekstskaping, burde bidra til å øke deres interesse og delaktighet i situasjonen. Det synes også å være i tråd med tenkningen som ligger til grunn for denne metoden. Lorentzen skriver (udatert s. 6): «Tekstskaping er (primært) verksemd der barn saman med ein vaksen pedagog skaper tekstar ved at pedagogen skriv ned det barna seier på ein slik måte at det er muleg for alle barna å følgje (og kommentere) heile skriveprosessen.» Og tekstskaping i begynnerundervisningen gir i følge Lorentzen (1995 s. 2) en undervisning som:

- «bygger på og synleggjer den kompetansen barna har,
- viser samanhengen mellom tale og skrift og legg skrifta og skriveprosessen open for oppdaging og utforsking,
- gir mønster og forbilde for eiga, individuell tekstskaaping gjennom å ta skrifta i bruk i ulike sjangrar og til ulike formål,
- tar vare på barns tankar og opplevingar og på den måten verdsett barn og barns kultur.»

Å bruke barnas lekeerfaringer i tekstskaapingsprosessen ivaretar og verdsetter barnas tanker og opplevingar. Og det gir barna en felles plattform for arbeidet. Tekstskaaping bør i følge Lorentzen i hovudsak være et fellesarbeid slik det var på Messenlia skole:

«Tekstar barna skapar saman, har kvalitetar individuelle tekstar ikkje har (og like eins andre vegen), særleg dette at slike tekstar både viser fram det enkelte barnet gjennom at alle barn får si utsegn/sine utsegner med og sitt eige namn, og samtidig viser at barnet har tilhøyring i eit fellesskap. Begge delar, det å oppfatte og definere seg som eit individ, noko unikt, og å oppleva seg som ein del av eit fellesskap, er like viktig for identitetsutviklinga og barnets utvikling i det heile.» framholder Lorentzen (udatert s. 15).

8) Den voksne har flere viktige roller i leken

Wood m.fl. (1980) nevnte seks ulike roller som de voksne kunne ta i forhold til barns lek: miljøtilrettelegger, observatør, deltaker i parallell-lek, lekekamerat, leder/veileder av leken og virkelighetens talsmann. I sitatene fra Bergundhaugen er det fjerde og femte rolle som blir eksemplifisert. Videosnutten viser hhv. en voksen som leder av leken og virkelighetens talsmann.

I følge Wood m.fl. (ibid.) kan man gå inn som lekekamerat når leken stagnerer, ser ut til å bryte sammen, eller et barn ikke klarer å holde fast ved lekeaktiviteten. Bergundhaugens første utsagn viser til en situasjon hvor den voksne går inn i leken idet den ser ut til å bryte sammen pga. en motsetning. I en slik situasjon synes den voksne å ha en helt sentral rolle som 'spurveksler'. Leken er inne på et blindspor og trenger hjelp for å komme videre.

Den voksne lederen på kurstedet fungerte som en leder av leken. Wood m.fl. var som nevnt, stort sett skeptiske til denne voksenrollen. Som også Bergundhaugen kommenterer kan barn lett bli pasifisert av en for styrende voksen. Det blir den voksnes fantasier og innfall som dominerer aktiviteten. Situasjonen fra videomaterialet hvor Fredrik og Georg diskuterer ulike omstendigheter rundt byggingen av svømmebassenget, er i denne sammenhengen interessant. Georg dominerer situasjonen nokså markant ved sine ulike innspill og sin framtrædende rolle. Men Fredrik faller aldri ut av sin rolle.

Også Broström (1996b) hadde erfaring med voksne som ble for ivrige i lek og dermed ødela leken. De voksne må ikke utvikle eller utvide leken på en slik måte at den overskrider barnas nærmeste utviklingszone, påpekte han. Samtidig er det viktig at barna opplever voksne som leker med glede og entusiasme. Slike voksne vil kunne inspirere barna.

I en situasjon går Bergundhaugen inn i leken som faglig konsulent. Ingen av beskrivelsene til Wood m.fl. synes å passe helt for denne rollen. Rasmussen (1978) er opptatt av styringsprinsipper i barns lek. Han hevder at den voksne både må være observatør og påvirkende deltaker. Som observatør har en mulighet til å tilegne seg kunnskaper både om det enkelte barn og om leken. Som deltaker skal man påta seg en rolle på lik linje med barna. Men samtidig, påpeker han (ibid. s. 96), skal man forsøke å utvide leken ved å: « ... foreslå nye temaer, således at den antager et bredere indhold, der udvikler børnenes forståelse af omverdenen.» Når man går inn i leken som faglig konsulent går man tydelig inn og utvider barnas forståelse for omverdenen. Det kan være en hårfin grenseoppgang mellom denne rollen og rollen som virkelighetens talsmann.

En voksen som tar rollen som virkelighetens talsmann vises i videosnutten. Denne rollen er Wood m.fl. negative til og mener den kan bidra til å avspore leken. Virkelighetens talsmann, slik Wood m.fl. har erfart denne rollen, står utenfor leken og kommenterer den. I videosnutten er det en voksen som stadig stiller didaktiske spørsmål til barna. Resultatet er som Wood m.fl. påpekte, barna rives ut av lekeverdenen. Oles reaksjon på slutten av situasjonen synes også å vise at han begynner å bli lei av den voksnes stadige inngripen. Rasmussen (ibid.) er helt klar på at den voksne må inn i leken som deltaker. Dette vil kunne gi en bedre sensitivitet i forhold til barnas lek, og sjansene for at den voksnes innspill kan utvikle og ikke avvikle leken øker.

Ree og Urdahl (1998 s. 20) erfarte at læreren i 1. klasse fungerte som et slags lim i leken:

«Læreren tok og fikk skiftende roller. I starten var hun gamlemor som hadde levd lenge og kunne spørres til råds. Hun kunne lære bort karding av ull og veving. Senere ble hun smed og sverdreparatør. Læreren ble tatt ut av rolle når det var spørsmål om fakta og historiens gang. Som gamlemor hadde læreren anledning til å observere leken og dermed mulighet til å gå inn og hjelpe barn som trengte å komme inn i en rolle eller utvikle sin rolle. (...) Den dagen klassen tilberedte suppe sammen, var læreren opptatt med praktiske gjøremål. Da ble det tydelig at voksenrollen som rådgiver, katalysator og megler manglet i 1. klasse. Leken stagnerte eller gikk i oppløsning snarere enn at den utviklet seg.»

Læreren tar etter tur, nesten alle de rollene som Wood m.fl. nevnte. Rollen som virkelighetens talsmann synes ikke å spolere, men faktisk tilskynde leken i 1. klasse. En grunn til dette kan ha vært at barna selv tok initiativ til å innhente kunnskap fra den voksne.

I 3. klassen i Ree og Urdahls prosjekt, ble lærerrollen mer perifer i forhold til barnas lek.

«Mens vi planla prosjektperioden og leste teori, så vi for oss at den voksne skulle gå sterkt inn som deltaker i leken, både for å styre litt og som kunnskapsformidler. I praksis ble lærerens rolle en helt annen, dels fordi det var en del praktiske ting som måtte løses jevnlig, blant annet på grunn av spikkinga av spiseredskap som ble viktig for denne gruppa, dels fordi den rollen læreren hadde tiltenkt seg selv ble ganske overflødig i forhold til hvordan elevene valgte sine aktiviteter og roller. Lærerens ideer om veileder- og konfliktløserfunksjonen var lite aktuelle ettersom ungene gikk inn for lekinga med liv og lyst og selv ordnet opp i det som skulle dukke opp av uoverensstemmelser. I stedet for å være en veldig aktiv deltaker ble læreren mer av en observatør som kunne spørres til råds, og hjelpe til på spikkesiden etter behov og løfte litt dersom det var for tungt.» (Ibid. s. 21.)

I en gruppe som skal jobbe sammen om en praktisk oppgave må det i følge Thelen (1949 - ref. fra Sjølund 1972) være nok av to typer ferdigheter: a) prestasjonsferdigheter og b) sosiale ferdigheter. En gruppe må ha nok

kunnskaper og ferdigheter til å utføre den praktiske jobben, og nok sosiale ferdigheter til å samordne aktiviteten. I førsteklassen til Ree og Urdahl, synes det verken å være nok prestasjonsferdigheter til å mestre suppekokingen, eller nok sosiale ferdigheter til å samordne aktiviteten i en større gruppe, uten støtte av en voksen. I 3. klasse derimot var ferdighetene på begge felt gode nok til å mestre vanlig samlek. Ferdighetene i spikking var imidlertid mer mangelfulle.



Tigern: Hvorfor leker vi aldri fred istedenfor krig?

Tommy: Fordi vi mangler forbilder



6. HVORDAN KAN LEK DEFINERT SOM EN AVGRENSET VIRKSOMHET INTEGRERES I SMÅSKOLENS PEDAGOGIKK, OG HVILKEN VERDI KAN DENNE FORMEN HA?

I småskolealder finner en både konstruksjonslek, funksjonslek, rollelek og regellek. Regelleken er den sist ankomne og dukket opp ved 6-7 års alderen. Etter hvert overtar regelleken den sentrale plassen som rolleleken hadde tidligere. Leontjew innførte i tillegg en lekeform han kalte grenselek. Denne ble plassert mellom rollelek og regellek, og blomstrer i overgangen førskolealder - skolealder.

Skillet mellom lek og ikke-lek kunne i følge Piaget, ofte være vanskelig å trekke. Det avgjørende var størrelsesforholdet mellom assimilasjon og akkomodasjon. Når de assimilative prosessene var dominerende kunne aktiviteten betegnes som lek. Men det varierte *hvor* dominerende de assimilative prosessene var. Regellek og konstruksjonslek hadde et sterkere innslag av akkomodative prosesser enn rollelek. Spesielt i overgangen til skolealder syntes innslaget av akkomodasjon å være økende, også i symbolleken. Piagets observasjon av hvordan barnet T's lek utviklet seg fra 5-6 til 11 års alderen, viste dette. Da de to elveåringene iscenesatte historiske hendelser ved hjelp av små kosedyr, var kravet til realisme i leken sterkt. Barna la stor vekt på at deltaljene i de ulike scenene skulle være korrekte. Leken kalte Piaget symbollek av enkleste slag. Piaget mistenkte barna for i hovedsak å være motivert av ønsket om å arbeide sammen med en kamerat. Men leken tilførte aktiviteten glede. Aktiviteten hadde samtidig klare intellektuelle og kreative innslag.

Leontjew (1977) påpekte, som nevnt, at læringsmotiv først oppstår i lekevirksomheter. Enerstvedt (1988) viste at barn i småskolealder i hovedsak ble motivert av en overgangsform mellom leke- og læremotivasjon. Skolen måtte ta hensyn til dette hevdet han, og samtidig forsøke å stimulere utviklingen av barnas læremotivasjon. Broströms (1995) svar på disse utfordringene var utviklingen av rammelek. Rammeleken har med Piagets begreper, sterke akkomodative innslag. Men det er også en lek hvor pedagogen bevisst kan fremme læremotiv. Utprøvingen av rammelek ved

Messenlia skole, ga flere eksempler på hvordan de voksne gikk inn og stimulerte barns læring i lekesituasjonen. Bl.a. gjaldt dette læring av skrift og tall. Men ellers vil ulike tema gi ulike muligheter for stimulering og faglig vektlegging. Rammeleken som lærerne Ree og Urdahl (1998) forsøkte ut i sine klasser, ga foruten historisk kunnskap også innsikt i spikking, barnestell, matlaging, melking, tresking og maling av korn.

Rammelek syntes å kunne være en god virksomhet for barn i småskolealder vurdert ut fra Winnicotts (1995) ideer. Når rammeleken fungerer på sitt beste, synes den både å kunne gi barn muligheter til rike kulturelle opplevelser og til å ta del i skapende lek. Grunnlaget for opplevelsene i det potensielle rommet var et trygt og tillitsfullt klima. I tillegg måtte læreren ha solide kunnskaper om kulturen og være sensitiv for barnas behov. Gode opplevelser i det potensielle rommet var av betydning for utviklingen av barnas kreativitet.

Rammelek kunne kategoriseres som en grenselek. Det typiske for grenseleker var bl.a. at de innbefattet en forberedelsesfase. Denne finnes igjen i rammeleken. Sentrale innslag i planleggingsfasen var utviklingen av en dreiebok for leken og oppbygging av ulike lekemiljøer. Men dreieboken ble aldri mer detaljert enn at den ga stort rom for ungenes frie innspill. Selve leken begynte i følge Broström, som dramatisk virksomhet og gikk over i rollelek.

Rollelek kunne i følge Vedeler (1984 og 1987) både stimulere evne til desentrering, dekontekstualisering og utvikling av et fortellerskjema. Både rollelek og i ennå sterkere grad dramalek var svært gode hjelpemidler i utviklingen av et fortellerskjema. Mot denne bakgrunn synes rammelek som både gir rom for dramatisk virksomhet og rollelek, å framstå som en god lese- og skriveforberedende aktivitet.

Rollelek krever i følge teoriene som ser på lek som samspill, både gode samspillsferdigheter og virker stimulerende på disse. Det samme gjelder for forholdet: kommunikativ kompetanse - rollelek. (Jfr. Bateson, Smilansky, Garvey m.fl.) Det store innslaget av rollelek i rammeleken syntes ut fra dette betydningsfullt.

Selvinitiert skapende læring innen lek ble av Bjørgen plassert på toppen av hans hierarkiske modell over læringsformer (sammen med selvinitiert skapende læring innen kunst, vitenskap og håndverk). Denne læringsformen ga i følge ham, aktørene stort ansvar og svært god kontroll over egen læring.

Rammelek kunne initieres av både voksne og barn. Ved utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole, var det læreren som bestemte temaet. Men barna fikk være med å utvikle det. De deltok videre aktivt i planleggingsprosessen med innhenting av informasjon om arbeidsplassene, og senere oppbygging av lekestasjonene. Barna fikk til slutt stor frihet til å leke ut erfaringene og ideene sine. Sammenliknet med det fullstendige læringsbegrepet mangler primært en evalueringsfase hvor barn og voksne sammen vurderer arbeidet. Denne fasen fantes som nevnt i High/Scope-modellen.

Vygotsky påpekte at symbollek stimulerte barns evne til abstrakt tenkning. Barn må i leken forholde seg til ideer som går utover den informasjon sansene gir. Også rammelek forholder seg til ideer som overskrider sanseinntrykkene i situasjonen. I tillegg innbefatter rammelek utvikling av en dreiebok for leken og bruken av modeller. Dette er momenter som bidrar ytterligere til å stimulere barns kognisjon. Et mål med rammelek var i følge Broström å hjelpe barn til å utvikle bevissthet om egen virksomhet. Også Pramling og High/Scope-metoden framhevet dette målet. Bevissthet om egen virksomhet ble regnet som en metakognitiv ferdighet. Metakognisjon ble av Bråten (1996) definert som kunnskap om og kontroll av eget kognitivt system. Både kognitiv og metakognitiv kompetanse ble regnet som viktig for å lykkes med læring av akademiske kunnskaper og ferdigheter. I APA's prinsipper for god læring fant man dette igjen.

Rammeleken synes å være meget godt tilpasset barns utviklingsnivå i småskolealder. De fleste barn i denne alderen ble motivert av en overgangsform mellom leke- og læremotivasjon. Bruk av rammelek kan møte dette. I tillegg kan den stimulere utviklingen mot egentlig læremotivasjon. Ved småskolealder kom innslaget av akkomodasjon stadig sterkere fram i leken. Rammelek forholdt seg ofte til selvopplevde, sosial-realistiske tema. Dette åpner for varierte akkomodative innslag. Rammeleken kan videre virke stimulerende på barnas kognitive og metakognitive tenkning. Den åpner for gode leke- og kulturelle opplevelser i det potensielle rommet. I rammeleken kan barna også få stor grad av kontroll over egen læring. Endog på det sosiale og kommunikative området synes rammeleken å kunne medvirke til en positiv utvikling. Følgelig ser dette ut til å være en lekeform som burde egne seg svært godt for barn i småskolealder.

Rollelek er på vikende front i overgangen til småskolealder, og kan i rendyrket form være vanskelig å integrere i et undervisningsopplegg. Slik

bl.a. Erikson så det, var denne leken primært barnas egen, og burde få utfolde seg mest mulig fritt. I tillegg var Broströms syn, at lek helt på barnas egne vilkår, ofte ga for få kognitive utfordringer.

Også konstruksjonslek og regellek er lekeformer som finnes i den aktuelle alderen. Disse har et sterkere innslag av akkomodative prosesser enn rollelek. Det disse lekeformene primært mangler i forhold til rammeleken, er den rike bruken av symboler. I tillegg innbefatter disse lekeformene sjelden noen lang planleggingsfase. Bruken av modeller begrenser seg til det som naturlig ligger i selve leken. Verken konstruksjons- eller regellek gir videre trening i å utvikle en fortelling i fellesskap og over tid.

Øvingslek eller praktisk lek var i følge Piaget en lekeform som spesielt knyttet seg til det sansemotoriske stadiet. Men denne formen finnes også i småskolealder. Rasmussen (1996) brukte begrepet *kaosbetonte leker* om leker som var styrt av lysten til å eksperimentere med kroppens muligheter. Rasmussen påpekte at dette var leker man fant både hos barn og ungdom. Og Garvey (1979) introduserte begrepet 'vilter lek'. Dette var en aktivitet som ofte ble utført i gruppe og med stor energi. Eksempel på slik lek var: hopping, løping, sprang, jaging, lekeslossing o.a. Dette er lekeatferd man ser i hele grunnskolen. Slik lek oppstår ofte etter at barn har vært i ro over en lengre periode. Og den skjer ofte utendørs, påpekte Garvey. Denne lekeformen synes lettest integrert i faget kroppsøving. Men er vel ellers en lekeform barn selv tar initiativ til i frikvarter og i andre ikke-voksenstyrte situasjoner.

I en sammenlikning mellom de fire lekeformene: rammelek, regellek, rollelek, konstruksjonslek og øvingslek synes rammeleken å komme svært godt ut. Rammeleken kan også åpne for innslag av de fire andre lekeformene. I planleggingsfasen hvor barna bygger opp ulike lekemiljøer vil det ofte være elementer av konstruksjonslek. Når selve lekesekvensen starter vil den i begynnelsen være styrt av retningslinjer som barn og voksne har utviklet i fellesskap. Reglene som i rolleleken er skjult, blir i rammeleken mer åpne. Her har rammelek og regellek klare fellestrekk. Rammelek har som tidligere nevnt, også et stort innslag av rollelek. Og i rollelek var det i følge Piaget (1967), nesten alltid elementer av øvingslek.

6.1. Drøfting av metodevalg og handlingsstrategier ved bruk av rammelek i småskolen

Da rammelek synes å ha såpass mange fortrinn framfor andre lekeformer, er det valgt å konsentrere den videre drøftingen om denne.

6.1.1. Forberedelsesfasen

Forberedelsesfasen er en svært viktig del av rammeleken hos Broström. Hvordan denne fasen brukes blir avgjørende for om leken skal ha verdi for barns kognitive utvikling og læring, utover det som naturlig ligger i selve lekeprosessen. Betydningen av denne fasen synes ikke tilstrekkelig påaktet av lærere som har forsøkt ut rammelek i sine småskoleklasser. I prosjektet til Thorsen m.fl. (1998) ble fasen tillagt en viss vekt. Barna besøkte jernbanestasjonen som var tema for rammeleken. Personalet dramatiserte hvordan man tenkte seg åpningen av stasjonen. Det ble samtalt med ungene om turen og hvordan opplevelsene kunne brukes i lek. Siste moment var oppbygging av stasjonene. Et arbeid som barn og voksne var sammen om. I prosjektet til Ree og Urdahl (1998) ble ungene i liten grad trukket inn i forberedelsesfasen.

Ved utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole ble ungene sendt ut for å oppleve de aktuelle arbeidsplassene og intervju de ansatte. Ungene var selv med og utformet spørsmålene. Etter endt besøk ble svarene nedskrevet av de voksne. Barna ble tatt med i en diskusjon om utformingen av de ulike lekemiljøene og i oppbyggingen av disse. Som del av forberedelsesarbeidet ble også noen av barna sendt på samvirkelaget for å handle inn mat til et kursenter som var en av lekestasjonene. Det oppsto raskt et behov for penger, og et lånekartotek til biblioteket. Barna ble trukket med i produksjonen.

Oppsummerende kunne man si at forberedelsesfasen ved Messenlia skole ga ungene følgende erfaringer/trening:

- Trening i bruk av tegn (tekstskaping, kartotek kort, huskelister og pengesedler).
- Erfaring med at skrift og tall har en nytteverdi i barnas egen verden.
- Erfaring med modellvirksomhet (utforming av lekestasjoner med utgangspunkt i opplevde arbeidsplasser - gjenstandsmodeller).
- Trening i klassifisering (matvarer).

Planleggingsfasen syntes også å kunne bidra til å utvikle handlingslæremotiv. Flere av barna fikk behov for å kunne lese og skrive.

Men også førskoleklassen ved Messenlia skole kunne utnyttet planleggingsfasen bedre. Broström ønsket spesielt å stimulere barns planleggende aktivitet og bevissthet om egne handlinger i planleggingsfasen. Et viktig hjelpemiddel i denne sammenhengen var bruken av modeller. Et annet var utviklingen av en dreiebok for leken. Bruken av modeller utgjorde et lite, og relativt ubevisst innslag i rammeleken ved Messenlia skole. Dreiebok ble ikke brukt.

Å lage en dreiebok som skisserer hovedtrekkene i leken og et høydepunkt, synes ikke uoverkommelig. Om leken tar en annen retning enn hva man planla, må dette aksepteres. Målet er ikke å binde leken, men å gi barna trening i å planlegge sine handlinger, og ved det få et mer bevisst forhold til dem. Bjørgen (1992) påpekte at det var selvinitiert, skapende læring innen lek som ble rangert på topp i hierarkiet over læringsformer. Skal slik læring settes igang må barna ha en aktiv rolle i utviklingen av dreieboka og gis en forholdsvis stor frihet innenfor lekens rammer.

I utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole kunne man også vært mer bevisst på å bruke modeller i planleggingsfasen. F.eks. kunne ungene blitt oppfordret til å tegne lekemiljøene før de ble bygget. Videre kunne barna ved kursenteret som bl.a. skulle lage mat, fått hjelp til å tegne oppskriftene. Dette ville gjort de langt mer selvhjulpne under matlagingen. Det første ville vært eksempel på gjenstandsmodeller det andre handlingsmodeller. Ajdarova (1987) tiller bruken av modeller stor betydning. Modellene kunne bl.a. hjelpe barna til å få større kontroll over egen læringsprosess. Dette siste var som nevnt, også Bjørgen (1992) opptatt av. Bruken av modeller kunne videre stimulere til refleksjon over egen kognitiv aktivitet og kapasitet. F.eks. få hjelp til å vurdere hvilke arbeidsmetoder og materiell som egner seg, og videre egne muligheter til å løse definerte oppgaver.

Bjørgen ville trekke barna med i vurderingen av hvilke kilder og metoder som er best egnet for å løse en definert læringsoppgave. Barna ved Messenlia skole kunne f.eks. vært trukket med i en diskusjon rundt spørsmålet; hvordan skaffe seg kunnskaper om arbeidsplassene i nærmiljøet. Ved dette kunne barna blitt ytterligere bevisstgjort på egen læring og valg av læringsstrategier. Som tidligere nevnt, ble kunnskap om ulike læringsstrategier regnet som viktig metakognitiv kunnskap.

Hovedideen til Pramling var å hjelpe barn til å utvikle mer grunnleggende tankestrukturer. Hjelpemidlet i dette arbeidet var framfor alt samtalen. Barna skulle bevisstgjøres på egen læring, grunnstrukturene i innholdet, og innholdet. Gjennom en bevisstgjøring av egen læring ble de metakognitive ferdighetene stimulert. Kunnskap om ulike læringsstrategier var en viktig del av denne bevisstgjøringen. Å lede barns oppmerksomhet mot grunnstrukturene i innholdet, og innholdet, var med på å stimulere til en 'djupinretning' i læringsprosessen.

En interessant grunnstruktur i temaet hos førskoleklassen på Messenlia, kunne vært folks behov for inntektsgivende arbeid. En annen; forholdet mellom messendølenes ulike behov og arbeidsplassenes produksjon og tjenestetilbud. En tredje; samspillet mellom de ulike arbeidsplassene. Man kunne ha bevisstgjort barna på innholdet bl.a. gjennom en samtale om inntrykkene fra arbeidsplassene og hvordan erfaringene kunne framstilles i lek.

I følge Broström burde planleggingsfasen også brukes til å gi barna et følelsesmessig forhold til temaet. Rollelek var slik Erikson og Piaget så det, oftest en bearbeiding av inntrykk og følelser. I følge Bjørgen (1992) var det beste utgangspunktet for en læringsprosess barnas indremotivasjon. Barn burde derfor ideelt sett selv være med å finne et interessant tema. Dette stemmer bra med Broströms syn (1995 s.95): «Legens tema skal opstå på grundlag af børnenes interesser og ønsker.» Dette framholdes som rammelekens første pedagogiske prinsipp.

Ved Messenlia skole valgte de voksne temaet. Men barna ble sendt ut på besøk til de aktuelle arbeidsplassene, og fikk intervju de ansatte. Dette burde ha gitt de et visst følelsesmessig forhold til temaet. Leontjew framholdt at det barn i denne alderen primært var opptatt av, var forholdet mellom menneskene. Det er nærliggende å anta at denne type opplevelser er viktige for å skape en handlingsimpuls. Dette støttes av Broström (1995 s. 95): «Undersøgelser av Launer viser, at børns erfaringer med mellemmenneskelige relationer styrker deres legelyst og legeberedskab.» Men erfaringene må ligge innenfor barnas fatteevne. De beste erfaringene som inspirerte til lek, var i følge Åm (1986), erfaringer som inneholdt litt nytt og litt kjent.

Gode kulturelle opplevelser utspilte seg i det potensielle rommet, hevdet Winnicott (1995). I planleggingsfasen kan barna møte kulturen ved å gå ut i nærmiljøet, og gjennom litteratur, musikk, teater, video o.a. Men kvaliteten på

opplevelsene blir av stor betydning, og det klimaet de foregår innenfor. Grundige overveielser og solid forarbeid synes nødvendig for å sikre at de kulturelle opplevelsene kan fungere som døråpnere og ikke som sperrer til det potensielle rommet.

Når selve lekemiljøene skal bygges opp, bør de voksne holde en litt lav profil, påpeker Broström (1995 s. 95): «Børnene skal selv formulere legens rammer. De voksne skal støtte og veilede, men skal være forsigtige med at foreslå og indføre legelandskaber, scener og kulisser, der skal udgøre legens ydre rammer. Det er afgørende, at børnene oplever, at det er deres leg.»

Planleggingsfasen er en svært viktig del av rammeleken. Den skal både bidra til å øke lekens kognitive verdi for barna og gi den nødvendige kunnskap og motivasjon for selve leken. De ulike metodene må vurderes i forhold til tema, barnegruppe, pedagogiske mål og rammer for arbeidet.

6.1.2. Lekefasen

For at barn skal våge å gå inn i det potensielle rommet og hengi seg til skapende lek blir det i følge Winnicott (1995), viktig at det sosial-emosjonelle klimaet i klassen er preget av trygghet og tillit. Tilsvarende påpekte Rand (1981), kreativ aktivitet fordret et aksepterende og åpent miljø.

Broström analyserte lekeforløpet med utgangspunkt i tre punkter: 1) barnas motiv, følelser, engasjement og personlige mening, 2) barnas opplevelser av lekens helhet og kompleksitet, samt om de hadde bevissthet om egen lekevirksomhet, og 3) om leken hadde en utviklende karakter.

Barnas motiv, følelser, engasjement og personlige mening.

I lek som ble opplevd som meningsfull var det overensstemmelse mellom et barns motiv og mål for leken. Et barn som vil forsøke å være snekker og tar denne rollen i leken, har funnet en meningsfull virksomhet. Barnets motiv for virksomheten (å være snekker slik som arbeiderne på snekkerverkstedet) stemmer overens med barnets mål for virksomheten (å utøve snekkeryrket i leken). Målet blir nådd gjennom lekehandlingene som inngår i rolleutførelsen.

Om barnas engasjement i leken skriver Thorsen m.fl. (1998 pkt. 5.2): «Innimellom ble de litt trøtte, men så tok de til igjen. Det var jeg som måtte avbryte leken fordi tiden var ute. De enset ikke de andre elevenes friminutt eller at andre voksne kom og gikk.» Csikszentmihalyi var opptatt av at

hengivelsen til leken kunne gi en flow-opplevelse. Dette var en opplevelse hvor man glemte tid og sted og 'fløt av sted'. Opplevelsen virket utviklende på barnas Selv.

Grunnlaget for barnas engasjement og opplevelse av at leken hadde en personlig mening for de, lå i stor grad i arbeidet med forberedelsesfasen. Forberedelsesfasen skulle gi en impuls til handling. At leken kunne bli vanskelig når denne impulsen var mangelfull, viste prosjektet til Ree og Urdahl (1989). De to fremmedspråklige elevene i klassen fikk problemer både med å knytte seg an til stoffet og delta i den etterfølgende leken.

Barnas opplevelser av lekens helhet og kompleksitet, samt om de hadde bevissthet om egen lekevirkosomhet.

At leken ikke skulle overskride barnas nærmeste utviklingszone, var et sentralt punkt hos Broström. Leken skulle være kompleks nok til å gi barna utfordringer, men ikke så kompleks at de mistet oversikten. Erfaringsvis var det spesielt de voksne som kunne komme med innspill som overskred barnas nærmeste utviklingszone. Når barna styrte leken var det få tilfeller av dette. Bergundhaugen framhevet bl.a. hvordan noen barn virket som lokomotiver for de andre barnas utvikling. Barn som ikke kunne skrive sto ved siden av de som kunne, så på og forsøkte å kopiere.

Å oppøve barnas bevissthet om egen virksomhet var et mål både for Pramling og i High/Scope. Det var primært i forberedelsesfasen av rammeleken at man jobbet direkte med dette temaet. Barna skulle forsøke å planlegge sine handlinger. I High/Scope ble også bearbeidingsfasen brukt. Man forsøkte å få barna til å representere sine erfaringer for de andre på ulike måter. Hos Pramling var det primært barnas tanker om egen læring og hvordan denne hadde funnet sted, som sto i fokus for interessen. Begge retningene så det som en viktig kognitiv ferdighet å bli bevisst på egen virksomhet. Viktig i forhold til senere læring på skolen.

Begrepet fremmedgjøring brukes i marxistisk teori om: «Det forhold at mennesket er blevet offer for en praksis, hvor det ikke kan overskue, og hvor det ikke har indflydelse på eget liv.» (Broström 1987 s. 204.) Å se sammenhengen mellom egne handlinger og den overordnede virksomheten, regnes som vesentlig for å motvirke følelsen av fremmedgjøring. Å ha oversikt over den større virksomheten skaper en følelse av kontroll. Begrepet fremmedgjøring brukes av Marx i forhold til de voksnes arbeidsvirksomhet, men har en overføringsverdi til barns lekevirkosomhet. Å mangle oversikt over

og forståelse for hvordan de ulike barnas lekehandlinger henger sammen og utgjør rammeleken, kan gi en følelse av kaos og en fragmentert virkelighet. Det synes ofte som barn er så vant til ikke å ha oversikt over situasjonen at dette ikke plager dem nevneverdig. Men en rammelek hvor barna føler sammenheng i og oversikt over situasjonen må utvilsomt oppleves som mer tilfredsstillende og ha et større læringspotensiale for deltakerne, enn en lek hvor dette mangler.

Om leken hadde en utviklende karakter.

Vygotskys begrep 'nærmeste utviklingszone' ble her trukket inn. Det ble viktig å vurdere om leken for det enkelte barn, lå utenfor eller innenfor denne sonen. De voksnes utøvelse av sine roller i leken var i denne sammenhengen av betydning. De voksnes innspill kunne skape både forvirring og klarhet.

Leken på Messenlia skole så ut til å gi mange situasjoner med stort læringspotensiale. Barn som kunne skrive, inspirerte barn som ikke kunne skrive. Arbeidet på 'biblioteket' ga innsikt både i kartotekføring og i skriving generelt. Matlagingen på kurstedet ga kunnskaper om grønnsaker. Arbeidet på allmenningen ga barna utfordringer når det gjaldt deres forståelse for tall og mål. Barna på allmenningen fikk også utfordringer med hensyn til arbeidskonflikter.

Også forberedelsesfasen framsto som viktig når lekens utviklende karakter skulle vurderes. Gode kunnskaper om temaet som skulle lekes, så ut til å gi flere ideer til utviklingen av leken. I prosjektet til Thorsen m.fl. (1989 pkt. 5.2.) erfarte de at barna «... måtte bruke det de hadde lært for å få leken til å gå. Elever som datt ut ble dratt inn igjen av de andre som husket mer. De hjalp hverandre til å huske. Det ble kollektiv hukommelse og forsterking av det de hadde lært. De hjalp hverandre med helheten. Den felles hukommelsen drev også leken videre. De ga hverandre ideer.»

De fleste 3. klassingene i Ree og Urdahls prosjekt fant en form på leken som virket utviklende for de og hadde klare akkomodative innslag. Når de følte behov for det ble leken avbrutt for å innhente mer kunnskap om temaet i bøker eller hos læreren.

6.1.2.1. Barns roller i rammelek.

Broström tar ikke barns roller i leken opp som et eget tema. Men han skriver om organiseringen av rammelek: «I børnehave og skole organiseres disse lege således, at de giver det individuelle barn mulighed for at skabe roller og handlinger, som er i overensstemmelse med dets psykiske kapacitet.» (1995 s. 63.) De intervjuede lærerne hadde en viss bevissthet om at ulike roller og funksjoner i leken ga ulike erfaringer og ulik læring, men generelt hadde de jobbet lite med temaet.

Heggstad m.fl. (1994) la en estetisk dimensjon på leken og presenterte fem funksjoner som barn kunne ta i forbindelse med lek (dramatiker, instruktør, publikum, skuespiller og scenograf). Barna kunne ivareta flere funksjoner i løpet av en lekesevens. Funksjonene kunne ivaretas samtidig eller etter tur. Noen roller eller funksjoner kan være mer stimulerende for barns sosiale læring, andre for barns kognitive læring.

De intervjuede lærerne framhevet at noen barn var nokså stereotype i sitt valg av rolle/funksjon. Rollen/funksjonen kunne også være tildelt barnet av andre barn. Å prøve seg i flere ulike roller/funksjoner gir opplagt et bredere erfaringsgrunnlag enn et snevrere funksjons-/rollevalg.

De voksne kan påvirke barns roller i leken ved å vise at alle i en gruppe har noe positivt å bidra med, hevdet Røtnes (1984). Hennes interesse knyttet seg spesielt til de barna som andre barn tildelte en lite attraktiv rolle i leken. Noen barn er fantasifulle, noen er flinke til å fortelle, noen har kunnskaper om matlaging, noen om barnestell eller snekring, og noen kan alle byene i Europa o.a. De voksnes utfordring var å se og synliggjøre for hele barnegruppa ulike barns positive sider.

Rese (1984) var opptatt av at den sosiale læringen i leken ikke alltid var positiv. To spørsmål som hun stilte seg var: «1) Det barnet som ingen spontant *velger med* i leken: hvordan føler det seg og hvilken selvtillit kan dette barnet få? 2) Det barnet som alltid *bestemmer* i leken: hvilken sosial erfaring gir dette?» (Ibid. s. 52.) Hennes svar på disse utfordringene var å etablere lekegrupper. Gruppene ble satt sammen av de voksne. Hver gruppe skulle ha minst én god lekemodell. Modellen kunne være et ressurssterkt barn eller en voksen. Reses bakgrunn var barnehage. Det er grunn til å vurdere om tilsvarende problemstillinger også kan være aktuelle i en skoleklasse.

Ved Messenlia skole arbeidet barna i faste grupper i planleggingsfasen. De samme gruppene holdt også sammen i lekefasen. Gruppene var delvis sammensatt av de voksne, delvis påvirket av barnas egne valg. Erfaringene fra dette var svært gode. Samholdet i gruppene var meget bra gjennom hele rammeleken.

Rese (1984 s. 53) oppsummerer fordelene ved bruk av lekegrupper. Noen av disse synes å ha stor overføringsverdi til bruk av rammelek i en småskoleklasse. (Kun et utvalg av punktene presenteres.):

- Leken får bedre vilkår i en startfase, noe som virker positivt for utviklingen videre.
- Ingen behøver å 'kjempe' til seg en lekekamerat med ulike 'knep'.
- Spesielt positivt for barn som trenger hjelp til å sortere i hverdagen, og som trenger trygge rammer.
- Samme smågruppe over tid gir barna bedre muligheter til reelt å bli kjent med hverandre, involvere seg og til å opparbeide vennskapsfølelser. Muligheten til å lære å løse konflikter på en verbal måte øker når ingen har 'trusselen' hengende over seg om å bli satt utenfor.
- Barn som ikke mestrer ulike områder får gode modeller over tid. Barna lærer hverandre 'leketeknikker' og de nødvendige forutsetningene for å være med i leken.
- Lekegrupper ser også ut til å være et middel til å øke konsentrasjonsevnen.
- Samholdet i barnegrupper der barn kjenner hverandre ser ut til å styrkes gjennom de små enhetene. Miljøet blir mer aksepterende og omsorgsfullt.

En rammelek med planleggings-, leke- og gjenkallingsfase burde gi barn med ulik kompetanse og ulike interesser store muligheter til å finne roller og funksjoner som er i overensstemmelse med deres psykiske kapasitet. Å se til at dette skjer er også en utfordring for de voksne.

6.1.2.2. Lærerens rolle i rammelek.

Broström framholdt at barna selv skulle skape lekens rammer. De voksne skulle oppmuntre, støtte og veilede, men de skulle være forsiktige med å foreslå lekelandskaper, scener og kulisser. Det var viktig at barna opplevde at det var deres lek. Om de voksnes rolle i leken skriver han: «De voksne skal

deltage aktivt og med et ægte engagement i legen, således at de inspirerer barnene til leg.» (Broström 1995 s. 95.)

Broström forsøkte å presisere den voksnes rolle i leken i fire punkter:- Ta del i leken. - Vise entusiasme over å delta i leken. - Passe på at virksomheten ikke overskrider det enkelte barns nærmeste utviklingssone. - Se til at virksomheten ikke blir for prestasjonsorientert.

Wood m.fl. (1980) hadde kartlagt seks ulike voksenroller i tilknytning til barns lek. Det var: miljøtilrettelegger, observatør, deltaker i parallell-lek, lekekamerat, leder/veileder av leken og virkelighetens talsmann. De to siste rollene var Wood m.fl. skeptiske til. En *for* styrende voksenrolle kunne lett virke pasifiserende og forstyrrende på barna, hevdet de. Rasmussen (1978) derimot ønsket seg nettopp en mer styrende voksenrolle i lek. Den voksne burde forsøke å utvide leken ved å foreslå nye temaer, framholdt han. Målet var at leken skulle få et bredere innhold som kunne utvikle barnas forståelse for omverdenen. Men Rasmussen la vekt på at den voksne skulle delta i barnas lek. Dette vil øke sjansene for at den voksnes forslag kunne utvikle og ikke avvike leken.

Broström synes å være mer på linje med Wood. m.fl. enn Rasmussen i sitt syn på voksenrollen i barns lek. Han uttrykker uro for at de voksnes innspill og spilloppmakeri skal overskride barnas nærmeste utviklingssone.: «I de legeførløp barnene selv skapte og udfoldede var der tilsyneladende ikke tale om en sådan overskridelse. Derimod kan man reise det spørsmål, om de voksnes indslag og utfordringer overskred barnenes nærmeste utviklings zone.» (Broström 1995 s. 91.) Men han ser samtidig at det å slippe de voksne litt løs i leken også kan være positivt.: «Måske får barnene herigennem en fornemmelse for, at de voksne respekterer legen og tillægger den en viktig betydning. Således kan det være nyttigt, at give plads til voksenspil i rammelegene, men selvfølgelig skal disse udformes således, at de ikke blokerer barnenes leg.» (Ibid. s. 92.)

Som tidligere nevnt er det i god vekstpedagogisk tradisjon å se på leken som primært barnas arena. Konsekvensen av et slikt syn har ofte blitt en passiv voksenrolle. Den voksne er blitt observatør og miljøtilrettelegger. Åm (1984 og 1989) hevdet imidlertid at det var mulig både å være en aktiv deltaker i barns lek og respektere leken som barnas egen virksomhet. Dette synes å være i tråd med Broströms synspunkter.

Bandura og Walters (1963, ref. fra Wood m.fl. 1980) mente at en lekende voksen kunne påvirke barna på tre ulike måter: stimulere til lek, være kilde for imitasjon og inspirere med ideer som kunne stimulere barna til å tenke, kombinere ideer kreativt og utdype tanker og leken. Dette siste punktet er svært parallelt til Vygotskys (1995) syn på den voksne som en person med mer utviklet fantasi enn barnet. Selv psykoanalytikerens Winnicott var åpen for at læreren kunne gå inn å stimulere barns lek. Men igjen blir Broströms påpeking av at den voksnes innspill ikke må overskride barnas nærmeste utviklingssone aktuell.

Ree og Urdahl (1998) erfarte at den voksnes rolle i leken kunne fungere som et slags lim. Uten dette limet fikk barna i 1. klasse problemer med å koordinere og videreutvikle leken over tid. Med Thelens (1949 - ref. fra Sjølund 1972) begreper kunne man si at det var for lite prestasjonsferdigheter og/eller sosiale ferdigheter i barnegruppa til felleslek. En deltagende voksen måtte kompensere for dette. I 3. klasse derimot var ferdighetene gode nok til vanlig samlek.

Generelt synes det viktig at pedagogen er vår for hvilke roller barna trenger en i og at en avpasser aktivitetsnivået og innspillenes kompleksitet etter barnas behov.

6.1.2.3. Om å bruke motsetninger i leken som en kilde til utvikling.

Lindqvist (1990) tok til orde for en polariserende metodikk inspirert av Freires frigjørende pedagogikk og Reggio Emilia pedagogikken. Pedagogikkens primære mål var ikke å tilpasse barna til voksenverdenen, men å stimulere barnas forestillinger gjennom bevisstgjøring av det dialektiske forhold mellom kultur og individ.

For en dynamisk utvikling av leken, var motsetninger nødvendig hevdet Lindqvist. Dette var et forhold de intervjuede lærerne generelt hadde tenkt lite over. Borg så imidlertid ved nærmere ettertanke, betydningen av dette elementet.

Lindqvist (1997 s. 84) utdyper temaet om motsetningenes plass i barns lek og liv ved å referere til M. Rönnebergs tolkning av Sutton-Smith⁴⁵:

⁴⁵ Fra Rönneberg, M. (1987). *En lek för ögat. 28 filmberättelser av Astrid Lindgren*. Uppsala: Filmförlaget.

«Sutton-Smith (1981) hevder at forestillingene har et mønster som handler om en kamp mellom to krefter. Dette mønsteret blir grunnlagt i barnas leker svært tidlig - allerede i turtakingen som Garvey har beskrevet. Mønsteret blir prototype for motsetningen mellom to krefter (poler), som angrep - forsvar, å jage - å flykte eller å fange - å frigi. Disse motsetningene dukker opp i barnas fortellinger og i deres regelleker på omtrent samme tidspunkt (i fem- til seksårsalderen). Fortellingene og lekestrukturene avspeiler grunnleggende konflikter i sosialiseringprosessen, for eksempel mellom svakhet og styrke, mellom avhengighet og selvstendighet og mellom maktesløshet og makt, (...).»

Barn har ofte et litt dramatisk forhold til omgivelsene sine, påpeker Lindqvist. Barns lek og fortellinger inneholder gjerne grunnleggende konflikter. Dette er tema man kan finne igjen i eventyrene. Det kan være å reise hjemmefra, bekjempe farer, å føle seg ensom i en stor verden. «Ensomhet er et av de viktigste eksistensielle temaene, særlig for den som er liten og forlater foreldrene sine for å oppholde seg i barnehage mange timer om dagen.» framholder Lindqvist (1997 s. 89). Å være blant de yngste på en stor skole gir for mange barn trolig den samme følelsen.

Lindqvist har selv brukt litterære tekster som grunnlag for leken. Hun hevder at hennes erfaringer har vist at de grunnleggende konfliktene trengte å få form i en dramatisk tekst. «... ellers var det fare for at leken ble redusert til en enkel, klossete lek uten noen egentlig handling. Det var den litterære teksten og dens dramatiske kvalitet som avgjorde om leken kunne utvikle seg. En dramatisk handling krever at det finnes en intrige eller et 'plott', eller sagt på en annen måte, en handling i handlingen.» påpeker hun (1998 s. 90).

Broströms rammelek har utgangspunkt i et tema og sjelden i en bestemt litterær tekst. Det nærmeste rammeleken kommer en underliggende tekst er dreieboka. Men dreieboka skulle ikke være et tradisjonelt manus, men kun skissere noen rammer og et høydepunkt for leken. I planleggingsfasen fikk barna ved rammelek, kunnskaper om temaet, og skulle bli personlig engasjert. I Lindqvist sin dramalek, er det barnas møte med en litterær tekst som skaper impulsen til lek. Og de voksne er formidlerne av dette møtet f.eks. gjennom et dukketeater, drama o.a. Barna trekkes så gradvis inn i fiksjonen gjennom de voksnes spill. Lindqvist og Broström synes å ha noe forskjellig innfallsvinkel til lek. Men Lindqvists ide om at motsetninger og konflikter i leken er med på å skape spenning og dynamikk er interessant.

Ved rammeleken på Messenia skole oppsto det også naturlige konflikter. Det oppsto en liten konflikt mellom kurstedet og allmenningen om prisen på arbeidet med å lage svømmebasseng. Det oppsto også en konflikt blant de ansatte på allmenningen om arbeidet med svømmebassenget var for stort for de. På et møte om dette ble argumenter kjent fra de voksnes arbeidsliv brukt. Man så arbeidet som en mulighet for ta vare på og eventuelt skape nye arbeidsplasser. Og som en anledning til å tjene penger.

Konfliktene i leken på Messenia skole berørte kun noen av barna. Det var ikke konflikter mellom kulturen og individet, slik Reggio Emilia pedagogikken la vekt på. Ei heller konflikter i forbindelse med sosialiseringprosessen, slike som Rönneberg beskrev. I følge Leontjew begynte imidlertid barn fra 3/4-årsalderen å interessere seg for *relasjonene* mellom menneskene. Dette perspektivet er aktuelt i forholdet selger vs. kunde, og forholdet dristige arbeidere vs. mer forsiktige.

Konfliktene i rammeleken på Messenia skole syntes klart å ha en stimulerende effekt på leken. Men Bergundhaugen er også inne på at noen motsetninger kan bli for vanskelige for ungene å takle uten voksen hjelp. Slike motsetninger vil kunne avspore i stedet for å tilskynde leken.

Også i lærer Strøms klasse hadde det oppstått motsetninger i leken. Den mest framtrædende hadde vært motsetningen mellom bygdas lovlydige borgere og bankranere. Striden sto i fare for å ødelegge leken. Det ble en konflikt mellom individ og kultur. Striden berører også grunnleggende konflikter i sosialiseringprosessen. Her er det spørsmål om forholdet mellom maktesløshet og makt. At to krefter kjemper mot hverandre, var i følge Sutton-Smith et kjent tema fra barnas egne leker.

Motsetninger i leken synes å kunne virke både stimulerende og avsporende. Det er sannsynlig at barnas evne til ikke å overspille konflikten er vesentlig for hvilken effekt motsetningen skal få på leken. Dersom bankrøveren eller trollet driver spillet for langt, og mangler sensitivitet for de andres reaksjoner, vil leken kunne trues. Også barnas sosiale ferdigheter, kunnskaper og kreativitet vil trolig være av betydning når motsetninger i leken skal takles.

Broström synes å ville gi barna noe friere rammer til å utvikle leken ut fra egen fantasi enn Lindqvist. I rammeleken kan det vel derfor lettere oppstå uforutsette motsetninger. Uventede motsetninger kan nok ofte oppleves som

vanskeligere å håndtere enn motsetninger med opphav i en litterær tekst. Det er få retningslinjer for hvordan konflikten skal løses.

At konflikter og motsetninger til en viss grad er nødvendige for å gi leken et dynamisk preg, synes riktig. I hvor stor grad disse skal være lagt inn i leken helt fra starten av f.eks. gjennom dreieboka, eller om man skal la dem oppstå naturlig, må diskuteres. Kanskje kan planlagte motsetninger være med på å kanalisere litt 'viltvoksende energi' inn i mer håndterlige former. Men hindre at uforutsette motsetninger dukker opp kan det neppe.

6.1.2.4. Tid og rom til lek.

Rasmussen (1996 s. 65) skriver: «Det moderne institusjonslivet gir ikke de beste muligheter til å leke den store leken. Det skyldes flere forhold. Det er mange barn på en forholdsvis liten plass, og det øker sannsynligheten for å bli revet ut av den fordypelse som er nødvendig for at opplevelsen av flow skal manifestere seg i leken.» Begrepet flow kom fra den ungarsk-amerikanske psykologen Csikszentmihalyi.

Skal barn ha mulighet til å skape en lekesituasjon som åpner for en dypere hengivelse til leken, trenger de ro og tid til å utvikle den. Thorsen m.fl. (1998) beskrev hvordan barna i rammeleken verken ensat de andre elevenes friminutt eller at voksne kom og gikk. Rasmussen påpekte at evnen til å være konsentrert og nærværende i en aktivitet varierte fra person til person og fra situasjon til situasjon. Hvor lett barna avspores i leken vil også avhenge av hvor i lekeprosessen de befinner seg. Dersom de er dypt inne i den fiktive sfære kan de tåle mer uro før de blir forstyrret enn om det er regi- eller realfasen som dominerer.

Olofsson (1992) fant at barna på avdeling «Lerken» lekte strukturerte leker over tid, men svært lite rollelek eller fantasilek. Dette mener hun hadde sin årsak i at avdelingen la forholdene for lite til rette for denne type lek. «Da legen bygger på indre forestillinger, der ofte har ringe støtte i omgivelsene, er den lett at forstyrre. (...) Børn benytter sig af mange kneb for at beskytte legefreden. De holder sig afsides og leger i lukkede værelser, i skure, under bordet og i buskadset». (Ibid. s. 27.) Det er rimelig å anta at eldre barn vil ha større evne til å fastholde en fiksjon enn yngre barn. I følge Vygotsky var fantasi en evne som utviklet seg parallelt med andre utviklingsområder. Men også småskolebarns lek må skjermes dersom alle skal få en reell sjanse til å hengi

seg til fiksjonen, og leken skal få optimale muligheter til å utvikle seg. Vernet må gjelde både valg av tid og rom.

6.1.3. Bearbeidingsfasen/gjenkallingsfasen

Som tidligere nevnt har ikke Broström selv lagt inn noen bearbeidingsfase i arbeidet med rammelek. Da rammelek, slik dette prosjektet ser det, forsøker å gi barn viktig kognitiv stimulans langt utover det som vanligvis ligger i en symbollek, kan imidlertid en slik fase være interessant å vurdere. En fullstendig læringsprosess innbefattet i følge Bjørgen (1992), at aktørene ble trukket med i evalueringsarbeidet. Evaluering av egen læringsprosess ble regnet som en sentral metakognitiv aktivitet.

High/Scope metoden hadde både en planleggingsfase og en gjenkallingsfase. I gjenkallingsfasen skulle barna språkliggjøre sine erfaringer for de andre. De kunne supplere presentasjonen med noe av det de hadde laget. En annen mulighet var å tegne et bilde av eller dramatisere opplevelsene. Tegningene ble supplert med språklige forklaringer. Gjennom dette ble barna engasjert i noen av de såkalte nøkkelerfaringene som sto så sentralt i modellen.

Lærer Strøm var inspirert av High/Scope i sitt arbeid med lek i småskolen. Han hadde gode erfaringer med bruk av en gjenkallingsfase etter lekesekvensen. Strøm ga bl.a. eksempel på at enkelte barn hadde langt lettere for å sette ord på lekeerfaringer enn på andre opplevelser. Ikke så overraskende påpekte Strøm at gjenkallingsfasen fungerte best i smågrupper.

I utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole ble det lagt inn en gjenkallingsfase. Tekstskaping dannet basis i dette arbeidet. Barna ble oppfordret til å sette ord på erfaringene fra leken. Disse ble så nedskrevet av de voksne. Barnas tanker og opplevelser ble på denne måten forsøkt ivaretatt. I følge Lorentzen (1995) var noe av hovedideen bak utviklingen av tekstskaping som metode i skrive- og leseopplæringen, at barna skulle oppleve at deres kultur, tanker og ideer ble verdsatt. Å bruke lekeerfaringene som utgangspunkt for tekstskaping ga videre barna en felles plattform i arbeidet. Barnas følelse av tilhørighet og fellesskap i barnegruppa kunne også styrkes.

I High/Scope kommer gjenkallingsfasen umiddelbart etter lekesekvensen (el. gjennomføringsfasen). Ved Messenlia skole ble gjenkallingen gjort noen dager etter. High/Scope er en metode som primært er utviklet for barn i

førskolealder. For litt eldre barn, kan det hende at det fungert like bra å ta gjenkallingsfasen f.eks. dagen etter. Barna er mindre slitne og kanskje mer motiverte for intellektuell virksomhet. Lærer Strøm la inn en viss gjenkalling også i starten på planleggingsfasen. Det ble samtalt om hva som skjedde under forrige lekeøkt. Man diskuterte hva som gikk bra og hva som burde forandres. Nye ideer ble også drøftet.

Pramlings ønske var som nevnt å hjelpe barn til å utvikle mer grunnleggende tankestrukturer. Hjelpemidlet var framfor alt samtalen. Barna skulle bl.a. bevisstgjøres på egen læring. Å drøfte med barn hva de har lært og hvordan, var en av Pramlings metoder. Dette kan også gjøres etter en rammelek.

Det er ulike innfallsvinkler til gjenkallingsfasen. I High/Scope var målet med fasen å kommunisere og representere sine handlinger overfor andre. Dette skulle hjelpe barna til å bli bevisst og reflektere over egne handlinger. Pramling ville bevisstgjøre barna på egen læring. Middelet var samtalen. Ved Messenia skole ble tekstskaping brukt som hovedmetode i etterarbeidet. Valg av metode (og tidspunkt) for gjenkallingen må styres av hva den enkelte barnegruppe til en hver tid synes å ha best utbytte av.

6.2. Sammenfatning

Rammeleken synes å være en meget velegnet lekeform for barn i småskolealder. Den tar hensyn til barnas utviklingsnivå og forsøker å befordre videre vekst. Både det kognitive, språklige og sosiale området så ut til å kunne stimuleres positivt.

Leken består av ulike faser. Planleggingsfasen skal bidra til å motivere barna for temaet og den etterfølgende lek. Videre øke lekens kognitive verdi og gi nødvendig bakgrunnskunnskap for lekesekvensen. Dette siste så ut til å være et viktig punkt.

Lekefasen begynner som rollespill og går over i rollelek. Barna får vanligvis stor frihet til å utvikle leken på egne betingelser. Voksens deltakelse i lekesekvensen blir oftest sett på som positivt. Men de voksnes bidrag må ikke overskride barnas nærmeste utviklingszone. Lekesekvensen kan å gi barna gode muligheter til utprøving av ulike funksjoner og roller. En viss voksen overvåkning av dette så ut til å være ønskelig. Lindqvist ville bruke motsetninger i leken for å skape en dynamisk utvikling. Dette var et moment

Broström ikke omtalte. Hengivelse til lek fordret vanligvis en viss skjerming både med hensyn på tid og rom.

Broström hadde ikke selv lagt inn noen bearbeidingsfase i rammeleken. Utprøvingen av rammelek ved Messenlia skole så imidlertid ut til å vise at en slik fase ytterligere kunne øke lekens kognitive verdi.



Frøken: Har du i det hele tatt åpnet historieboka?
Tommy: Jeg prøvde, frøken. Men forlaget hadde ikke brukt riktig type trykklim. Så da jeg åpnet boka rant bokstavene ned fra sidene og ble liggende som en haug bokstavkjeks på gulvet.



7. HVORDAN KAN LEK DEFINERT SOM EN LEKENDE HOLDNING INTEGRERES I SMÅSKOLENS PEDAGOGIKK, OG HVILKEN VERDI KAN DENNE FORMEN HA?

Moyles (1995 s. 9) skriver: «Att försöka ringa in begreppet lek med hjälp av dess motsats: arbete, är inte till någon hjälp eftersom det - vilket de flesta erkänner - är möjligt att leka i arbetet och arbeta i leken.» Det var først og fremst teoriene som så på lek som samspill som var opptatt av at lek mer måtte sees på som en mental innstilling enn en spesiell type aktivitet. Og det var lekesignalene som viste om utspillene skulle tolkes innenfor rammen av lek eller ikke.

De intervjuede lærerne ser i stor grad ut til å definere lek som en bestemt type virksomhet som atskiller seg fra andre virksomheter. (5.1.) Blant annet setter lærer Strøm lek- og læringsvirksomheter opp mot hverandre. Som nevnt er dette den tradisjonelle måten å forholde seg til lek på.

Apter (1982) introduserte begrepsparet telisk og paratelisk. En lekende holdning var tegn på en parateliske tilstand. Lærings- eller arbeidsvirksomheter er tegn på en telisk. Et barn som arbeider med dagens lekser vil vanligvis være i en telisk tilstand. Barnet er orientert mot mål som er essensielle for det. Det kan være mål knyttet til ønsket om å tilegne seg kunnskapen fordi den oppleves som nyttig og verdifull, å få bekreftelse på at man kan noe og er dyktig, eller mål som går på å leve opp til foreldres eller lærers forventinger, for å unngå skjenn av de samme personer o.a. Mister barnet derimot konsentrasjonen om oppgaven og i stedet begynner å brette papirfly av ark fra kladdeboka, går barnet over i en paratelisk tilstand. Om det finnes noen mål for denne handlingen, oppleves de ikke som essensielle. Barnet er i stedet rettet mot noen sider ved atferden og dens ledsagende gode følelser. (F.eks. hvordan endringer i utførelsen kan påvirke flyvedyktigheten.) Barnet kan også gå over i en paratelisk tilstand dersom regnestykkene viser seg å være så morsomme eller interessante at barnet jobber videre ikke pga.

ytre, essensielle mål, men bare for gleden over aktiviteten. Den sistnevnte situasjonen vil for de fleste framstå som en ideell lærings situasjon.

Apter påpekte som nevnt at det følte behagelig å skifte mellom de to tilstandene. Alterneringen ga en følelse av frihet og kontroll.

I 3. klasse ved Messenlia skole hadde man jobbet med fortellingen om 'Josef i brønnen' i bibelhistorien. Læreren hadde lest historien, og fortalt den ved hjelp av flanellografbilder. Som en del av arbeidet med temaet skulle barna i 3. klasse lese og illustrere historien med bilder, for 5. klasse. Eventuelle foreldre som hadde lyst og anledning kunne også få være med på presentasjonen. Under barnas framføring begynte noen av barna å leke figurene som de fortalte om. De begynte å samtale som om de var Potifar og Josef, Faraos og Josef o.a. Dette kom helt overraskende på læreren. Det samme skjedde da barna skulle framføre en sang som het 'Her kommer karavanen'. Noen av barna begynte å leke/spille karavanen. (M. Mjærum, personlig kommunikasjon 22. okt. 1998.)

Framføringen av 'Josef i brønnen' legger tydelig opp til en telisk tilstand. Den er planlagt og synes produkt- eller prestasjonsorientert. Men det er tydelig at situasjonen sett fra barnas ståsted, også åpner for en paratelisk tilstand. Muligheten til å alternere mellom de to tilstandene ga i følge Apter, en følelse av frihet og kontroll. Framføringen av 'Josef i brønnen' hadde sannsynligvis blitt opplevd som langt mindre behagelig for barna om den teliske tilstanden hadde vært enerådende.

Enerstvedt var opptatt av at de færreste barn i småskolen hadde utviklet egentlig læremotiv. Han framholdt sterkt at skolen måtte ta hensyn til dette.: «Oppdragelse og opplæring av barn må jo ta utgangspunkt i *hvordan barn lærer*, om oppdragelsen og opplæringen skal bli vellykket.» (Enerstvedt 1988 s. 18.) Hans pedagogiske anvisninger gikk bl.a. ut på å fremme lekehandlinger innenfor læringsvirksomhetene. 3. klasse ved Messenlia skole hadde jobbet med et temaarbeid om 'vann'. Klassen hadde arbeidet med elver og bekker, bruer, sluser, vannveier og hva disse ble brukt til, hva som flyter og ikke flyter o.a. I nærheten av skolen gikk det en bekk som pga. forholdsvis mye regn denne høsten, var ganske stor. Den kunne følges over et lengre stykke, og gikk både under ei bru og gjennom flere rør. Læreren hadde som del av arbeidet med 'hva som flyter og ikke flyter' lest historien om Ole Brum-pinneleken. Barna ble så i etterkant tatt med ut og oppfordret til selv å leke pinneleken. Dagen i forveien hadde de vært i skogen og spikket seg båter. De

prøvde nå båtene sine, pinner, steiner og ellers det som var for hånden i bekkene. Dette ga mange erfaringer med hva som flyter og ikke flyter, og hvordan vann kan transportere gjenstander av ulike slag over lengre strekninger. Dette er et eksempel på hvordan lekehandlinger kan fremmes innenfor en læringsvirksomhet. (M. Mjærum, personlig kommunikasjon 22. okt. 1998.)

Bruners (1986) studie syntes på en slående måte å vise hvordan en lekende holdning i en problemløsningssituasjon virker frigjørende på tenkningen. En lekende holdning kan sees på som et drivhus for utprøving av kombinasjoner av tanker, språk og fantasi, framholdt Bruner. Når situasjonen ble definert som lek, ble den ikke et sted hvor barna følte de måtte vise hva de dugde til eller stadig måtte være opptatt av å vurdere egne prestasjoner. De kunne føle seg frie og slippe kreativiteten løs.

To forhold var etter Rogers (1961) mening av betydning for å skape et miljø som kunne stimulere til kreativ tenkning. Det var psykologisk trygghet og psykologisk frihet. Den psykologiske tryggheten ble bl.a. skapt ved at individet følte seg akseptert og ble møtt med empati. Videre var det viktig å skape et miljø hvor det ikke var noen ytre evaluering. Ytre evaluering ble alltid opplevd som en trussel. Den skapte alltid et behov for å forsvare seg, hevdet Rogers. Frihet fra en ytre evaluering ville etter Rogers mening, stimulere individets egenvurdering.

Det klimaet som ble skapt gjennom den lekende holdningen i Bruners undersøkelse, var et klima hvor barnas kreativitet kunne blomstre. Dette klimaet synes nært beslektet med det klimaet som Kullberg m.fl. (1996) framhevet som viktige for danningen av læringsrom. Barna i Bruners undersøkelse opplevde et læringsmiljø hvor de ikke følte noen sterke prestasjonskrav, men hvor de fikk frihet og trygghet til å reflektere over problemet på en fordomsfri og ikke-kontrollerende måte. Det klimaet som i følge Kullberg m.fl. fremmet danningen av læringsrom var kjennetegnet av utvikling og forandring. Kontroll og disiplin hindret denne danning.

Men et aksepterende og åpent miljø var i følge Rand (1981), ikke tilstrekkelig for å få barns kreativitet til å blomstre. Miljøet måtte også være stimulerende. Barnängens skole var den skolen i Kullberg m.fl.'s undersøkelse, hvor barna fikk frihet til å skape seg et læringsrom. Her var det et miljø som oppmuntret barna til selvstendig tenkning og refleksjon, og til å stille spørsmål og komme med egne løsninger.

Som Apter påpekte var den paratelske tilstanden kjennetegnet av spontanitet og aktivitets- og prosessorientering. Man følte seg fri til å velge egne, ikke-essensielle mål. Men det var i den teliske tilstanden man arbeidet målrettet og var framtidorientert. Og det var *vekslingen* mellom den teliske og den paratelske tilstanden som ble opplevd så tilfredsstillende for individet. En lekende holdning i klasserommet synes alene ikke tilstrekkelig for å fremme dannelsen av læringsrom. Den lekende holdningen må suppleres med bevisst valgte stimulerende impulser, og settes inn i en planlagt og meningsfull ramme. En lekende holdning er i seg selv ingen garanti for at barns kognisjon og kreativitet får gode utviklingsmuligheter. Enerstvedts ide var å skape handlings-lekemotiv *innenfor* lærings- eller arbeidsvirksomheter.

7.1. Betingelser for integrering av en lekende holdning i småskolen

Dersom en lekende innstilling skal få plass i skolen, blir lærerens holdning til lek av stor betydning. Det blir viktig hvordan læreren klarer å møte det lekende så vel hos barna som hos seg selv. Lærerne ved Messenlia skole laget seg en hygge- og humørstafett. En linjal med rød sløyfe var stafettpinnen. De to første i stafetten bidro med små selvlagde dikt om sine kollegaer. De neste hadde lagt opp til en liten stille stund med levende lys og nakkemassasje. Dette er et tiltak som kan appellere til det lekende hos lærerne og gjøre det 'stuerent' å være et lekende voksent menneske. (M. Mjærum, personlig kommunikasjon 22. okt. 1998.)

Yngre barns læring skjer i stor grad via identifikasjon og modellæring. En lærer med en negativ innstilling til det lekende vil lett overføre denne holdningen til ungene. Leken i skolen har vanligvis utfoldet seg i frikvarterene - i klasserommet skulle det arbeides. Barns forsøk på å trekke leken inn i klasserommet har ofte blitt møtt med negative kommentarer fra læreren. Og ikke all lek er av det slaget en ønsker seg i klasserommet. (Se f.eks. Moyles 1995 el. Schousboe 1994.) Men det er viktig å se verdien i barns lekende holdning til livet, og se hvordan denne kan være en ressurs og ikke et irritasjonsmoment i klasserommet.

Emneopplegget til Mjærum m.fl. (1998) forsøkte å integrere lekemotiv i et opplegg med matematikk. Opplegget syntes på en god måte å ta hensyn til at de fleste av barna på dette alderstrinnet ennå ikke har utviklet noen klar læremotivasjon.

Joel Goodman⁴⁶ hevder at mange lærere setter likhetstegn mellom en lekende holdning i klasserommet og kaos.: « The notion being that, if you crack a smile, if you show your humanness, if you play in the classroom, the kids aren't going to take you seriously. They'll be off the wall and you'll never get them back.» (Gilman 1986 s. 2.)

Begrepet kaosangst synes her sentralt. Fischer og Madsen (1984) var først ute med å lansere dette begrepet. Bakgrunnen for pedagogens angst for kaos, framholder Fischer og Madsen, er: «.. *den afstand, der kan opstå mellem det pædagogen forventede eller havde planlagt, og det, der rent faktisk kom til at ske.*» (Fischer og Madsen 1984 s. 82.) Man føler at forholdene kommer litt ut av kurs. Ungene går på en eller annen måte imot det som pedagogen hadde tenkt. Ofte går situasjonen over fra å være preget av fellesaktiviteter til å være preget av mer individuelle aktiviteter. Situasjonen, sett fra lærerens side, kommer litt ut av kontroll. Fischer og Madsens analyse av flere videoopptak fra situasjoner hvor pedagogene opplevde kaosangst, viste imidlertid at det ofte ikke var noe reellt grunnlag for en slik følelse. Ingen tegn ved situasjonen tydet på at den holdt på å bli kaotisk. Ofte utviklet situasjonen seg mot pedagogens mål, men på en litt annen måte enn hun/han hadde forventet.

Pedagogens reaksjon på sin egen kaosangst var vanligvis å ty til en eller annen form for inngrep overfor ungene. Det kunne være irettesettelser, kontroll, forsøk på stramme tøylene o.a. Men: «Indgrebene, der var forårsaget af kaosangst inde i pædagogen, fik en situation, der var ved at udvikle sig væk fra pædagogens styring, til at blive til uro.» (Fischer og Madsen 1984 s. 85.) Man oppnår det motsatte av hva man ønsker.

En viss kaosangst vil de fleste oppleve når en skal gjennomføre et planlagt opplegg med en større gruppe ivrige og aktive unger. Dess mer bundet en føler seg i forhold til egne planer og forventninger, dess sterkere vil ofte kaosangsten være. Løsningen er selvsagt ikke å slutte å planlegge: «(...) en god pædagog er et handlende menneske, der har ideer om, hvad der er godt for børn, og tør bruge dem og udfordrer dem.» skriver Fischer (1986 s. 49). I pedagogisk arbeid må målet være å se spenningsfeltet mellom det læreren vil med situasjonen og det barna bringer inn, som et dialektisk forhold. Et dialektiske forhold med store potensiale for utvikling.

⁴⁶ Joel Goodman er Director of the Humor Project at Saratoga Institute in NY. Sitatet er fra et intervju med ham i tidsskriftet «In context».

7.2. Sammenfatning

Lek blir ofte sett på som en aktivitet som står i motsetning til læring og arbeid. Egentlig læremotivasjon synes ikke å dominere blant barna før på mellomtrinnet (Enerstvedt 1988). En overgangsform mellom leke- og læremotivasjon preger småskolens klasser. Ved å forsøke å integrere lek i lærings- og arbeidsvirksomheter mente Enerstvedt (1988) at man kunne møte barna på deres nivå. I tillegg synes en slik integrering av lek og læring eller lek og arbeid, å kunne frigjøre kreativitet og berike deltakernes opplevelser i situasjonen.

Skal man arbeide med lek som en holdning eller en mental innstilling blir det viktig at pedagogen er fortrolig med lekesignalene og klarer å kjenne igjen disse hos ungene. Videre blir lærerens evne til å åpne for det lekende både hos ungene og hos seg selv sentralt. En forståelse for hvordan kaosangsten styrer ens inngrep, kan føre til at en våger å slippe litt mer opp for de lekende innspill i situasjonen. Og at man kan se at ungene beveger seg mot de overordnede læringsmålene selv om de tar noen avstikkere og går opp egne løyper.



Barndommen er kort. Voksen er man resten av livet.

8. AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Prosjektet har forsøkt å sette fokus på hvordan lek som arbeidsmetode kan integreres i småskolens pedagogikk. Hovedproblemstillingen ble presisert i to underproblemstillinger som hver tok utgangspunkt i en definisjon av lek. Man så på lek som en avgrenset virksomhet og som en holdning. Begge underproblemstillingene var opptatt av hvordan lek kunne integreres i småskolens pedagogikk og hvilken verdi den bestemte formen kunne ha.

Rapportens svar var også todelt. Det første drøftet rammelek som en spesielt interessant lekeform for småskolen. Her ble den særs gode muligheten som rammelek gir til å stimulere barns kognisjon vektlagt. Det andre svaret drøftet hvordan en lekende innstilling kunne berike en skolehverdag. Det ble framhevet hvordan denne holdningen kunne bevirke at barns kreative og frie tenkning fikk rom.

Utgangspunktet for prosjektet var som nevnt lek som *arbeidsmetode* i skolen. Gunnestad (1993 s. 102) skriver om arbeidsmåter: «Det omfatter hvordan man tilrettelegger arbeidet når det gjelder organisering av sosialt og fysisk miljø, hvilke metoder man velger å bruke eller hvilke læringsaktiviteter en vil at barna skal engasjeres i, og hvilke prinsipper som skal være toneangivende for arbeidet.»

Rammeleken synes å være vanskelig å plassere inn under en enkelt didaktisk kategori. Den kan være en blant flere *metoder* man anvender f.eks. under et større temaarbeid. Men den kan også ha en plass under kategorien *innhold*. Om innhold skriver Gunnestad (ibid. s. 98): «Det er det av holdninger, kunnskaper, kulturstoff, opplevelser, aktiviteter og ferdigheter barna får møte, arbeide med og bli engasjert i som et ledd i det pedagogiske arbeidet (...).» Innholdet sees vanligvis som substansen i den pedagogiske virksomheten. Rammelek som en selvstendig aktivitet på ukeplanene blir et innholdsmoment.

Som påpekt av Bergundhaugen m.fl. (1996) anes det en utvikling i dokumentene som forberedte R 97. Utviklingen går fra å vektlegge lek som både innhold og metode til mer og mer å se på lek som kun en metode i opplæringen. Spesielt er dette framtrædende i fagplandelen av L 97 (KUF 1996). I kapittelet 'Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen' kan en imidlertid finne en viss støtte for at leken også kan være et innhold i småskolen. Skole og barnehage representerer to ulike pedagogiske kulturer. I skolen har man hatt en sterk tradisjon for å vektlegge innholdet, i barnehagen metoden. Når (ramme-)leken trer fram som et innhold i de pedagogiske planene, og ikke kun som en metode, kan dette muligens være av betydning for lekens framtidige rang og stilling i småskolen.

En lekende holdning kan plasseres under kategorien *metode*. Den kan forstås som et prinsipp eller sentralt aspekt ved ulike lærings situasjoner. Kari Lamer (1990 s. 74-75) innfører imidlertid en didaktisk kategori hun kaller '*sosialt/emosjonelt klima*'. Ideen er hentet fra Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi. Handal og Lauvås (1983) bruker kun begrepet '*klima*'

«Hvilket '*klima*' vil hun forsøke å etablere? Hvilke intensjoner har hun med tanke på '*klima*' eller den følelsesmessige '*atmosfæren*' som skal herske i klassen? Hvilke mellom-menneskelige relasjoner vil hun bygge opp? Skal klimaet være samarbeidsbetont, konkurransepreget, produksjonsorientert, følelsesmessig støttende, overfladisk, engasjerende eller saklig objektivt og saksrettet?» (Ibid. s. 47.)

En lekende holdning synes å befinne seg svært vel under kategorien sosial/emosjonelt klima. Denne kategorien er imidlertid lite brukt i pedagogiske planverk.

En lekende holdning kan også forstås som et *mål*. F.eks. et pedagogisk mål: Målet er at barna skal ta en lekende holdning til lærings situasjonen.

Man kunne kanskje si at det svar som prosjektrapporten gir overskrider i noen grad problemstillingens rammer. En lekende holdning og rammelek kan i visse situasjoner finne sin plass under andre didaktiske kategorier enn *metode*. Svaret overskrider ikke problemstillingens rammer i den betydning at det gir alle svar som er mulige å gi. Lek er som nevnt et svært mangesidig fenomen. Det finnes derfor atskillige innfallsvinkler også til temaet '*lek i småskolen*'.

Dette prosjektet har kun sett på en håndfull. (Noen alternative perspektiver er nevnt i innledningen.)

Inneværende prosjekt setter leken inn i en tydelig læringsramme. Faren ved dette er at leken lett kan framstå som kun et middel for å nå læringsmål. Et slikt syn er lite ønskelig sett fra prosjektets ståsted. Og kan lett føre til at ungene ikke opplever lærerens lekeaktiviteter som lek. Kjennetegnet på lek var nettopp at den var uten ytre mål og en aktivitet for aktivitetens egen skyld. Men det er viktig å skille mellom de voksnes og barnas mål for aktiviteten. Ved Messenlia skole hadde de voksne klare læringsmål for rammeleken, til tross for dette syntes barna å oppleve den som lek. Og Bruners forsøk viste hvordan en tydelig prestasjonsorientert situasjon kunne omdefineres av de voksne til en situasjon barna opplevde som lekeorientert. Hvor detaljstyrende de voksnes mål for aktiviteten fungerer og hvor hardt målene stresses, blir sannsynligvis avgjørende. Leken var nettopp prosess- og ikke produktorientert. Og den paratelse tilstanden var kjennetegnet av at man følte seg fri til å velge egne, ikke-essensielle mål for aktiviteten.

I kampen om seksåringene, sto to syn sterkt mot hverandre. Det var på den ene siden de som mente 6-åringene hadde det best innenfor barnehagens frie leke- og temaorienterte pedagogikk. På den andre siden sto de som mente at 6-åringene trengte mer systematisk opplæring. En representant for det førstnevnte synet var førsteamanuensis i pedagogikk Christian W. Beck:

«Pedagogisk tilrettelagt læring blir et barndomsideal. De fleste tror jeg vil protestere mot dette. Et sted har det pedagogiske argument sin grense. Et sted opphører vår tilværelse å være et pedagogisk anliggende. Vi er jo først og fremst mennesker i livet. Vi lever et personlig liv hvor vi søker kjærligheten, friheten, erotikken, leken, gleden og livets universelle egentlighet. Dette er våre fundamentale menneskelige realiteter, som vi alle innerst inne vet blir forringet og langt på vei ødelagt hvis de blir gjenstand for pedagogisk systematisering og kontroll.» (Beck 1995 s. 66.)

Det ble skole for seksåringene, men viktige trekk fra førskolepedagogikken skulle følge med de inn i skolestua, bl.a. leken. Dette må sees på som et kompromiss mellom de to stridende parter.

De som ser på lekens inntog i skolen som en seier for motstanderne av skole for 6-åringer, vil kanskje oppleve dette prosjektet som et forsøk på å

annektere leken på skolens premisser. Leken som skulle være et pustehull i en kunnskapsorientert skole, assimileres av denne. At leken settes inn i en læringsorientert sammenheng, er imidlertid ikke til hinder for at det også avsettes tid til frilek - i barnehagens betydning av ordet. Og leken i opplæringen bør alltid ha som mål å finne en form som også barna kaller lek.

En del av motstanderne av skolestart for 6-åringer uttrykte en mer generell engstelse for intellektuell stimulering av 6-åringene. Bl.a. kom dette sterkt til uttrykk i miljøet rundt Steinerskolen. I 'En læreplan for Steinerskolen 1.- 12. klasse' (Steinerskolen 2/3 1992 s.10-11) står det:

«Uansett skoleslag vil skolen stille krav til konsentrasjonsevne, utholdenhet i skoletimene, sosial evne og hukommelse som 6-åringen ikke har, og som enkelte forskere også advarer mot å presse dem inn i, bl.a. av rent fysiologiske grunner; hjernen er stadig under utvikling. (...) Undersøkelser viser at 'læringsforsprang' innenfor det intellektuelle felt innhentes i løpet av få år, og at de som lærer ting tidlig, langt lettere utvikler skoletretthet senere.»

R 97 kan ikke reverseres. Og L 97 gir klare føringer for opplæringen av småskolebarn. Det kan imidlertid argumenteres for at nettopp det å trekke leken inn i den intellektuelle læringen skaper en læringssituasjon som mer er i tråd med barns 'naturlige' måte å lære på (jfr. Enerstvedt 1988). Og at lek i skolen kan skape en friere klasseromssituasjon hvor barnas egne innspill i sterkere grad kan bli ivaretatt og satt pris på. På sitt beste kan slik undervisning framstå som en dialektisk prosess hvor lærer og elever bidrar med likeverdige innspill.

I prosjektet er det presentert to innfallsvinkler til lek, som er forsøkt behandlet hver for seg. I realiteten har de to innfallsvinklene selvsagt mye felles. I de fleste avgrensede lekeaktiviteter vil man forhåpentlig finne at barna har en lekende holdning. Det så ut til å finnes et minste felles multiplum i synet på lek hos de utvalgte leketeoriene. Og både når man tok et utenfra og et innenfra perspektiv på lek var sentrale kriterier på at lek var til stede: late-som-om kvalitet, positive følelsesmessige uttrykk og fleksibilitet.

Skulle man gått videre på temaet kunne det vært spennende å kartlegge hvilke holdninger som finnes til lek blant foreldre og lærere i småskolen. Videre om både holdninger til og bruken av lek vil forandres over tid. Arnqvist og Rodin (1996) har sett på foresattes holdninger til virksomheten i førskole og skole.

Holdninger til barns lek i skolen var ett av temaene. Et annet om foreldre har som oppdragelsesideal at barna skal lære å nyte livet, leke, skape og ha det moro. Men undersøkelsen gir ikke svar på hvordan foreldrene ser på bruken av lek som et *pedagogisk hjelpemiddel* i undervisningen. Et annet forbehold med undersøkelsen er at den er gjort i Sverige og begrenser seg til foreldre til seksåringer.

Det kunne også vært spennende å se på variasjoner i bruken av lek i undervisningsbolkene både fra klasstrinn til klasstrinn og fra skole til skole. Haug (1996) har sett på opplegg og innhold i 6-årstilbudene som ble etablert etter 1991 i skolen, men etter lov om barnehage. Dette var før R 97, og her kommer ikke variasjoner mellom ulike klasstrinn fram. Tangen (1998) har sett på variasjoner mellom 1. og 2. klasse i én skole. Det hadde vært interessant med en bredere anlagt undersøkelse for å se om trenden i Tangens materiale er representativ for landets 1. og 2. klasser.

Det kunne også vært spennende å se på om bruken av lek i undervisningen har noen sammenheng med den opplæring/kursing som lærerne har fått på temaet.

LITTERATURLISTE

Ajdarova, Lada (1987). Barnets udvikling i de første skoleår. Sputnik.

American Psychological Association (1995). APA Education information. Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform.
December 1995.

Apter, Michael J. (1982). The experience of motivation. Academic Press, London.

Apter, Mike and Ken Smith (1976). An Introduction to reversal theory. From a paper presented at the International Conference on Humor and Laughter held in Cardiff, Wales in 1976.

Arnqvist, Anders og Jan Rodin (1996). Föräldrars attityder till verksamheten i förskolan/skolan: En enkätundersökning av föräldrars synpunkter om verksamheten för sexåringar. I Leg og læring. Skolestart i Norden. Arbejdsrapport fra et nordisk netværk under det nordiske skolesamarbejde.

Arvidsson, Tomas (1977). Barneobservasjoner i førskolen. Universitetsforlaget

Barnes, D. (1978). Kommunikation och inlärning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bateson, George (1991). Ånd og natur. København K.: Rosinante/Munksgaard

Bateson, George (1973). Steps to an Ecology of Mind. Paladin.

Bae, Berit (1996). Lek og læring. I Leg og Læring. Skolestart i Norden. Arbejdsrapport fra et nordisk netværk under det nordiske skolesamarbejde. Nordisk Ministerråd.

Bandura, Albert and Richard H. Walters (1963). Social learning and personality development. New York: Holt.

Beck Christian W. (1995). Det er tid for et skoleopprør. I 6-åringen - fanget? Essays og dokumentasjon fra kampen mot skole for 6-åringer. Oplandske Bokforlag.

Berg, Lars-Erik (1992). Den lekande människan. Studentlitteratur

Bergundhaugen, T., K. Sjøby og B. Zachrisen (1996). Lek i småskolen. I Leg og læring. Skolestart i Norden. Arbejdsrapport fra et nordisk nettverk under det nordiske skolesamarbejde.

Bettelheim, Bruno (1976). Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse. Uppsala: Almqvist & Wiksell Forlag.

Birkemo, Asbjørn (1992). Kunnskapstilegnelse i skolen. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport nr. 3

Bisgaard, Niels Jørgen (1984). Iagttagelse. København: Pædagogisk Orientering

Bjørn, Ivar (1991). Ansvar for egen læring. Tapir

Bjørn, Ivar (1992). Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1/92

Brooks, L.W., Z.M. Simutis, H.F. O'Neill (1985). The role of individual differences in learning strategies research. I Dillon, R.F. (Ed.). Individual differences in cognition. Vol 2 Orlando, Academic press inc.

Broström, Stig (1987). Dialektisk, strukturert pædagogik. I Svendsen og Kjerulf (red.) Pædagogiske teorier. Holstebro: Billesø & Baltzer

Broström, Stig (1989). Os på 6. Et pædagogisk utviklingsarbejde om overgangen fra leg til læring. København: Forlaget Børn & Unge.

Broström, Stig (1995). 6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg. København: Systeme.

Broström, Stig (1996a). Skolestart i USA og Danmark. Vejle: Kroghs Forlag A/S.

Broström, Stig (1996b). Rammelek i teori og praksis. Foredrag holdt på konferansen «Lek og Læring» i regi av Pedagogisk Forum, Skøyen. 22. oktober 1996.

Broström, Stig (1999). Changes in Early Childhood Education in Denmark – The Appearance of literacy in Early Childhood Education. I Brougère, G & Sylvie Rayna (Ed.) Culture, enfance et éducation préscolaire/Culture, Childhood and Preschool Education. Paris: UNESCO, Université-Nord & INRP.

Brudal, Paul Jan (1984). Det ubevisste språket. Psykologi og symbolbilder i folkeeventyrene. Oslo: Universitetsforlaget.

Bruner, Jerome (1983). Child's talk. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, Jerome (1986). Play, thought and language. I Prospects: - Quarterly-Review-of-Education. Vol. XVI, No. 1. (p. 77-83)

Bråten, Ivar (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I Bråten, Ivar (red.) Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademiske Forlag.

Bråten, Ivar og Bodil Stokke Olaussen (1997). Lærings- og studiestrategier i høgre utdanning. I Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5.

Brown, Ann (1985). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. I Weikart and Kluwe (ed.) Metacognition, motivation, and understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cohen og Manion (1985). Research methods in education. Second edition. London: Croom Helm.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). Flow. Stockholm: Natur och Kultur.

Dalgren, G. & L. E. Olsson (1985). Läsning i barnperspektiv. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Dewey, John (1963). Experience & education. New York: Collier Books.
- Doverborg, Pramling, Qvarsell (1987). Inläring och utveckling. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, Elisabeth og Ingrid Pramling (1988). Temaarbete. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Enerstvedt R. (1988): Barn, virksomhet og mening. Oslo: A/S Falken Forlag
- Engdahl, Holmgren, Lysell, Melberg och Olsson. (1977). Hermeneutik. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I Wittrock, Merlin C. (ed.): Handbook of research on teaching: A project of American Educational Research Association. New York: Collier Macmillan Publishers, Cop.
- Erikson, Erik H. (1972). Play and Actuality. I Piers, Maria W. (ed.) Play and development. W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, Erik H. (1974). Barndommen og samfunnet. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Eriksson, Eva (1980). Bella og Gustav. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fenson, Larry and Robert E. Schell (1985). The origins of exploratory play. I Early Child Development and Care. Nr. 19.
- Fischer, U. og L. Madsen (1984). Se her! København: Forlaget Børn & Unge.
- Fischer, U. (1986). Om børns opmærksomhed og pædagogens rolle. I Pettersen, R. J., M. Lande, J.B. Lie. (red.) Ny kunnskap på barnehagesektoren. Bind 1. Barn, utvikling og observasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flavell, John H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I Weinert and Kluwe (ed.) Metacognition, motivation, and understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Francis (1982). Learning to read. London: George Allen & Unwin.
- Gadamer, Hans-Georg (1994) . What Is Truth? I Wachterhauser, Brice R. (Ed.) Hermeneutics and truth. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). Sanning och metod: i urval. Göteborg: Daidalos.
- Gardner, Howard (1993). Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise. Praxis Forlag.
- Garvey, C. and R. Berndt (1975). The Organization of Pretend Play. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago.
- Garvey, Catherine (1979). Lek. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, Nils og Harald Grimen (1993). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.
- Gilman, Diane (1986). Laughing Matters, an interview with Joel Goodman. I In Context. No. 13.
- Gunnestad, Arve (1993). Didaktikk for førskolelærere. Tano
- Habermas, Jürgen (1977). Hermeneutikens universalitetsanspråk. I Engdahl, H. O. Holmgren, R. Lysell, A. Melberg og A. Olsson (ed.) Hermeneutik. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Habermas, Jürgen (1990). Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle. Daidalos.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (1983). På egne vilkår. J.W. Cappelens forlag a.s.
- Haug, Peder (1996). Barnehage og skule. Evaluering av kjernetilbud og skulefritidsordning for 6-åringar. Norsk senter for barneforskning, rapport nr. 43, Trondheim.

Heggstad, Kari Mjaaland, Ida M. Knudsen og Arne Trageton (1994). Fokus på lek. Høgskolen i Stord/Haugesund.

Henningsen, Gro (1999). La lek være lek! En undersøkelse om lek i 1. klasse sett fra et barneperspektiv. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for førskolelærerutdanning.

High/Scope Education Research Foundation (1997). Preschool. The High/Scope Approach: Preschool. Informasjonsmateriell fra stiftelsen.

Hoel, Sigurd (1977). Veien til verdens ende. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hohmann, Banet og Weikart (1989) Barn i lek og aktiv læring. Pedagogisk håndbok for barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.

Hundeide, Karsten (1987). Piagets pedagogikk: en aktuell teoretisk referanseramme. I: Rye, H. H. Smebye og K. Hundeide (1987). Aktiv læring i førskolealder. En presentasjon av High/Scopes barnehageprogram. Universitetsforlaget.

Hundeide, Karsten (1989). Barns livsverden: en fortolkende tilnærming i studiet av barn. Oslo: Cappelen.

Imsen, Gun (1991). Elevenes verden. Oslo: Tano Forlag

Jorup, Boel (1980). Frigörande lek? Kungälv: Rabén & Sjögren

Klein Phina (1989). Formidlet læring. Universitetsforlaget.

Krasnor, L.R. & D.J. Pepler (1980). The study of childrens play: some suggested future directions. I: Rubin, K.H. (ed.) Childrens play. San Francisco: Jossey Bass.

Krogh, Thomas med bidrag av Rolf Theil Endresen, Iren Iversen og Ragnhild Reinton. (1996). Historie, forståelse og fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter. Ad. Notam Gyldendal.

Kruise, Emil (1989). Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag. Dansk Psykologisk Forlag.

Kruise, Emil (1996). Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag. Dansk Psykologisk Forlag.

KUF (1994): Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årig grunnskolen oppbygning, organisering og innhold.

KUF (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

Kullberg, B., I. Pramling och P. W. Granelid (1996). Möjligheter eller hinder till lärande. Fjorton nybörjarelevers erfarenheter. Konferanserapport fra NFPF, Lillehammer 7.-10./3. 1996.

Launsø og Rieper (1987). Forskning om og med mennesker: metoder og vilkår i samfundsforskning. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Lamer, Kari (1990). En, to tre - ingen flere med! Oslo: Universitetsforlaget.

Leontjew, A. N. (1977). Problemer i det psykiskes udvikling. Bind 3. København: Rhodos.

Lillemyr, Ole Fredrik (1990). Leik på alvor. Oslo: Tano.

Lindqvist, Gunilla (1990). Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek. I Debattserien för barnehagefolk nr. 3.

Lindqvist, Gunilla (1997). Lekens muligheter. Ad Notam Gyldendal.

Lorentzen, Rutt Trøite (1995). Ein ny 6-10-årspedagogikk. I Et fælles pædagogisk grundsyn på skolestarten i Norden? - en konferanserapport. Nordisk Ministerråd rapport nr. 542.

Lorentzen, Rutt Trøite (udatert). Tekstskaping med 6-10 åringar. Presentasjon av eit norsk og nordisk prosjekt.

Mjærum, Marit, Karen Rønnekleiv og Kristin Hauger (1998). Kan snømannen telle til ti? En prosjektrapport om matematikk i snø. Høgskolen i Hedmark, Lekebarn lærebarn.

Moyles, Janet R. (red.) (1995). Släpp in leken i skolan! Stockholm: Runa Förlag.

Moyles, Janet R. (1996). The excellence of play - let play come in... Foredrag holdt på konferansen «Släpp in leken i skolan» 25 mars. Stockholm.

Mykle, Bjørg (1990). Stasjonslek. I Braanaas, Nils (red.) Dramafaget i barnehagen og småskolen. Landslaget Drama i Skolen.

Myhre, Reidar (1976). Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850. Oslo: Fabritius forlag.

Neuman & Roskos (1991). Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. Early Childhood Research Quarterly. 6, pp. 233-248.

Næss, Arne (1980). Vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.

Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1992). Skal vi lege? København: Forlaget Børn og Unge

Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1993a). Lek for livet. Forsythia Forlag.

Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1993b). I lekens verden. Oslo: Pedagogisk Forum.

Piaget, Jean (1967). Play, dreams and imitation in childhood. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Piaget, Jean (1969). Psykologi og pædagogik. København: Reitzel.

Pramling, Ingrid (1983). The child's conception of learning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, Ingrid (1986). Barn och inläring. Lund: Studentlitteratur

Pramling, Ingrid (1988). Att lära barn lära. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Pramling, Ingrid, Anna Klerfelt, Pia Williams Graneld (1995). Barns möte med skolans värld. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs Universitet. Nr. 9.

Qvarsell, Birgitta (1987). Skolebarns lek och lärandes. I Barns skapande lek. Centrum för Barnkulturforskning nr. 10, Stockholm Universitet.

Rand, Gunvor (1981). Ulike teoretikerens syn på kreativitet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo. Nr. 7

Rasmussen, Torben Hangaard (1978). Legens betydning. København: Forlaget Børn & Unge.

Rasmussen, Torben Hangaard (1996). Orden og kaos. Oslo: Forsythia

Ree, Marie og Anne Birgitte Urdahl (1998). Med leken inn i jernalderen. Prosjektoppgave 6-10 års pedagogikk, HiH, avd. lærerutdanning, Hamar.

Rese, Mai (1984). Bruk av lekegrupper. I Forsøksrådet for skoleverket. Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole.

Ressem, T. (1986). Lek for livet. Om rollelek i barnehagen. Drammen: Gyldendal Norsk Forlag.

Ricoeur, Paul (1988). Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag

Rogers, Carl (1961). On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy. London: Constable & Company Ltd.

Ropeid, Kirsten (1999). Ikke rettferdiggjør lek med læring. Lek er så mye, mye mer. I Norsk førskolelærerblad nr. 3.

Rye, Henning (1987). Om utviklingen av High/Scope-programmet for førskolebarn. I: Rye, H. H. Smebye og K. Hundeide (1987). Aktiv læring i førskolealder. En presentasjon av High/Scopes barnehageprogram. Universitetsforlaget.

Rye, H. H. Smebye og K. Hundeide (1987). Aktiv læring i førskolealder. En presentasjon av High/Scopes barnehageprogram. Universitetsforlaget.

- Rørvik, Harald (1976). Pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget.
- Røtnes, Klausine (1984). Barn som ikke får være med i leken. I Forsøksrådet for skoleverket. Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole.
- Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship: An integrative review. I Forrest-Pressley D.L., G.E. Mac Kinnon, T. Gray Waller (Eds.): Metacognition, cognition and human performance. Vol 1. Theoretical perspectives. Orlando, Academic press.
- Schousboe, Ivy (1994). Den onde leg. En utvidet synsvinkel på legen og dens funksjoner. I Konferanserapport del I, fra Nordisk forskerkonferanse om lek i Tønsberg 31/5 - 1/6 1994. Eik Lærerhøgskole.
- Schwartzman, Helen B. (1978). Transformations. The Anthropology of children's play. N.Y. : Plenum Press.
- Schweinhart L.J., H.V. Barnes and D.P. Weikart, with W.S. Barnett and A.S. Epstein (1993). Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27.
- Schweinhart, L. J.. and D. P. Weikart (1997a). Child-Initiated Learning in Preschool. Prevention That Works! I High/Scope ReSource. A magazine for educators. Spring/Summer.
- Schweinhart L.J. and D.P. Weikart (1997b). Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23.
- Sjølund, Arne (red.) (1969). Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets utvikling. En analyse af foreliggende undersøgelser. Socialforskningsinstituttets publikasjon nr. 38. København: Teknisk forlag.
- Sjølund, Arne (1972). Gruppepsykologi. Fabritius forlag.
- Smilansky, Sara (1968). The effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1991). Spedbarnsalderen. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, P.K. & R. Vollestedt (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. I Journal of Child Development.

Sommer og Bak (1981). Leg og utvikling - tre teorier. Dansk psykologisk forlag.

Steinerskolen (1992). En læreplan for Steinerskolen 1. - 12. klasse. Nr. 2/3

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ. A triadic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge university press.

Sutton-Smith, B. (1981). The Folkstories of Children. New York.

Sæbø, Aud Berggraf og Peter Flugstad (1992). Drama i barnehagen: veiledningsbok i drama for barnehagepersonell. Oslo: Tano

Søbstad, Frode (1995). Humor i pedagogisk arbeid. Oslo: Tano

Tangen, Dag (1998). Jeg lærer meg å leke med kunnskaper på en måte. Lek i småskolen - et studium av barns lek i to småskoleklasser. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Førskolelærerutdanningen.

Taule, Ragnvald (1988). Escolas ordbok. Bokmål. Bærum: Escolas Forlag.

Thelen, H. A. (1949). Group dynamics in instruction. Principles of least group size. School Rev. 57.

Thorsen, Nordhagen og Granum (1998). Rammelek som metode i temaarbeid. Prosjektoppgave 6-10 års pedagogikk. Høgskolen i Hedmark, avd. lærerutdanning, Hamar.

Thyssen S. (red.) (1991). Skolestart og motivation. Danmarks Pædagogiske Institut.

Tjukovskij, Kornej (1976). Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi. Gidlunds.

Trageton, Arne (1997). Leik i småskolen. Fagbokforlaget

Vedeler, Liv (1984). Lek en viktig metode i barnehage og skole. I Forsøksrådet for skoleverket. Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole.

Vedeler, Liv (1987). Barns kommunikasjon i rollelek. Oslo: Universitetsforlaget

Vejleskov, Hans (1993). Lek og læring. Konferanserapport. Fra Nordisk Ministerråds konferanse, Skolestart i Norden 8.-10. okt. 1993.

Vollstedt, Ralph (1985). Børns leg - problemer omkring definition og klassifisering. I Bøgh og Jørgensen (red.) Småbørn - familie - samfund. København: Hans Reitzels Forlag.

Vygotsky, L. S. (1978). The Prehistory of Written Language. I Mind in Society. London: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1982a). Tænkning og sprog I. København: Hans Reitzel.

Vygotsky, L.S. (1982b). Leken og dens rolle i barnets utvikling. I Vygotsky, L.S. Om barnets psykiske utvikling. En artikkelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Vygotsky, L.S. (1982c). L.S. Undervisning og utvikling i førskoleladeren. Vygotsky, L.S. Om barnets psykiske utvikling. En artikkelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Vygotsky, L.S. (1995). Fantasi och kreativitet i barndommen. Göteborg: Daidalos AB

Weiss, John Kenneth (1997). Adolescent programs: A strong and growing division of High/Scope. I High/Scope ReSource. A magazine for educators. Spring/Summer.

Wells, Gordon (1981). Describing Childrens Linguistic Development at Home and at School. I Adelman, Clam. (ed.) Uttering, muttering. Collecting, using and reporting talk for social and educational research. Adelman, London: Grant McIntyr

Winnicott, Donald W. (1971). Lek och verklighet. Stockholm. Natur och kultur.

Wood, McMahon and Cranstoun (1980). Working with Under Fives. London: Grant McIntyre Ltd.

Zachrisen, Berit (1998). Når du tar lek på alvor så har du ikke tid til å ha det moro. Om en lekende holdning i småskolen. I Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning. Festskrift til Per Østeruds 70-årsdag. Oplandske Bokforlag.

Zachrisen, Berit (1998). Om en lekende innstilling i småskolen. I Bedre Skole 3/98.

Åm, Eli (1984). Lek i barnehagen - de voksnes rolle. Oslo: Universitetsforlaget

Åm, Eli (1989). På jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget

VEDLEGG

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE (FIRE LÆRERE) :

- Hvordan brukes lek i det pedagogiske arbeidet?
- Hvordan foregår planleggingsfasen og hvem tar del i den og på hvilken måte deltar de ulike aktørene?
- Lærerens rolle i leken?
- Barnas roller i leken: dramatiker, instruktør, skuespiller, scenograf, publikum (Heggstad)?
- Hvor stor frihet har barna til å utvikle leken på egne premisser?
- Motsetninger i leken mellom f.eks. kjøper og selger, mor og barn, - bevisstgjøres barna på disse og er de gjenstand for diskusjon?
- Er leken satt inn i en faglig og/eller tematisk sammenheng?
- Blir det fokusert på sammenhengen mellom barnas erfaringer og lekens tema/innhold? Forsøker man eventuelt å gi barn de erfaringer som de mangler for å kunne ta del i leken?
- Hvordan er «etterbruken» av leken/lekeerfaringene?

VEDLEGG 2.

INTERVJUGUIDE - UTPRØVING AV RAMMELEK

(Tor Bergundhaugen, Messenlia skole)

- Hvilke erfaringer har du selv lyst til å trekke fram fra utprøvingen av rammelek i seksårsgruppa?
- Hvordan har planleggingsfasen foregått og hvem tok del i den og på hvilken måte deltok de ulike aktørene?
- Lærerens rolle i leken?
- Barnas roller i leken: dramatiker, instruktør, skuespiller, scenograf, publikum (Heggstad)?
- Hvor stor frihet hadde barna til å utvikle leken på egne premisser?
- Motsetninger i leken mellom f.eks. kjøper og selger, mor og barn, ble barna bevisstgjort på disse og var de gjenstand for diskusjon?
- Ble leken satt inn i en tematisk sammenheng?
- Ble det fokusert på sammenhengen mellom barnas erfaringer og lekens tema/innhold? Forsøkte man eventuelt å gi barn de erfaringer som de mangler for å kunne ta del i leken?
- Settes leken inn i en tematisk sammenheng?
- Hvordan er «etterbruken» av leken?
- Hvordan avviker denne formen fra slik du vanligvis bruker lek i ditt pedagogiske opplegg?