

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Birgit Anette Gaundal

---

Lekens plass i skolen

Children's play in school

---

Dato: 02.09.19

Totalt antall sider: 63

## **Forord**

Å skrive denne masteroppgaven og få mulighet til å forske på dette feltet har vært svært interessant, lærerikt og spennende, men det har også vært en svært lang og krevende oppgave. Det er veldig gledelig og ha et ferdigstilt produkt og jeg er stolt over å ha fullført forskningen min. Jeg håper at min masteroppgave kan være nyttig for andre som er interessert i samme emne og ønsker mer informasjon om lekens plass i skolen.

Etter en slik prosess er det mange som fortjener en takk etter arbeidet med min masteroppgave. Først vil jeg takke min veileder Ole Petter Vestheim for raske, presise og gode svar på spørsmål jeg har kommet med. Hans støtte og konstruktive tilbakemeldinger har vært svært viktig i denne prosessen. Jeg vil også rette en takk til forskningsdeltakerne mine som sa seg villige til å bruke av sin tid til å stille opp i et forskningsintervju. Takk for gode samtaler om lek, og lekens plass og viktighet i skolen.

Takk til mamma som en god støttespiller under en langvarig og tidkrevende prosess. Takk for korrekturlesing, gode tips, kritiske innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke samboeren min for god støtte og tålmodighet. Til slutt vil jeg takke venner og øvrig familie som har vært tålmodige og holdt ut med meg i denne prosessen og for faglige diskusjoner underveis.

Steinkjer, September 2019

Birgit Anette Gaundal

## **Sammendrag**

Vi vet at ikke alle barn finner seg til rette i skolen i dag (Befring, Frønes og Sørli, 2010). I forbindelse med dette er det viktig å tenke tilpassing og tilrettelegging allerede fra småskolen. Lek kan bidra til at flere barn finner seg til rette på skolen og færre vil oppleve stress i forbindelse med skoleprestasjon. Lek er positivt og kan bidra til bedre samhold mellom pedagog og barn, utvikle motivasjon, mestring og livsglede i barnet. Det kan også bidra til å utvikle hele mennesket.

Min problemstilling i denne studien har vært «*Hvilke tanker har erfarne lærer om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag?*» Og formålet har vært å belyse ulike tanker rundt lekens plass i skolen i dag, sammenlignet med det som var tenkt da Reform 97 ble innført og 6-åringene skulle inn i skolen. Jeg ønsker å skape en debatt rundt lekens rolle og lekens egenverdi og å belyse viktigheten av lek i skolehverdagen. Videre ønsker jeg at min studie skal være en stemme i debatten og at lek kan bli brukt som et undervisningstiltak for å tilpasse skolesituasjonen for 6-åringene.

Min studie viser at lek kan ha en positiv innvirkning på barnets utvikling og skolehverdag, og at det er et lønnsomt tiltak i skolen i forbindelse med sosialisering og økt motivasjon. Det er for lite lek i barneskolen og barn har behov for å få utfolde seg både faglig og sosialt (Schaanning, 2018). 6-åringene ble lovet en myk overgang med mye lek, både fra fri fantasi og lek som en metode for læring (Haug, 2003, s.57-58), men skoleløpet er blitt noe man fortrest mulig skal igjennom for å bli produktive borgere (Jakobsen, udatert). De fleste av mine forskningsdeltakere trekker frem at de savner leken og at de skulle ønske det var mer tid til lek i småskolen.

I min studie har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju. Når forskeren ønsker informasjon om hvordan forskningsdeltakerens opplevelse og forståelser av en situasjon, egner det seg å benytte en kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2015). Mitt utvalg har vært elleve pedagoger med over 20 års erfaring i småskolen, med ulik utdanning og fra ulike skoler. Tre førskolelærere, fire førskolelærere med videreutdanning og fire lærer.

## Summary

We know that many pupils in primary school struggle to find their place at school (Befring, Frønes og Sørli, 2010). In connection with this, it is very important to focus on organisation and adjustment of the teaching already from the beginning. Children's play may contribute to that more pupils get settled in school, and less of them will get a feeling of stress related to school performance. Children's play is positive for development, and it can contribute to a better unity between educators and children, develop motivation, sense of achievement and bring the enjoyment to the child. It can also help to develop the whole person.

My approach in this study has been "What kind of thoughts have the more experienced teachers about children's play on the lower levels at primary school from the "Reform 97" up till today?" The purpose has been to illuminate different ways to think around the children's play at school today, compared with the thoughts when "Reform 97" was introduced, and the 6-year-olds started at school. I want to create a discussion about the play's part in school, the play's intrinsic value and illuminate the importance of the play during the children's day at school. I hope that my study can be a voice in a discussion about developing education in primary school, and I hope that children's play can be an important part of teaching in an adjustment school situation for the 6-year-olds.

My study shows that children's play can have a positive influence on the children's development, and help them during their day at school. It is a profitable precaution in school in connection with socialization and increased motivation. There is not enough children's play in primary school, and children need to develop themselves, both professionally and socially (Schaanning, 2018). In "Reform 97" the 6-year-olds were promised a soft transition to their time at school with a lot of children's play, both from imagination and child play as a method of learning (Haug, 2003, s.57-58), but their time at school has become a race for the children to quickly become productive citizens of our society (Jakobsen, undated). Almost all my research participants emphasized that children's play are missing in school, and they wish that it was more time for it in primary school.

In my study I have chosen to use a qualitative method. That I have done by using a qualitative research interview. When the researcher wants information on how the research participants experience and understanding of the situation is, it is suitable to use a qualitative method (Thagaard, 2015). My selection has been eleven educators with 20 years of experience in primary school, with different education, and from different schools.

They are three preschool teachers, four preschool teachers with higher level education and four primary school teachers.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Summary .....	iii
1. Innledning.....	7
1.1. Bakgrunnen for forskningsprosjektet .....	7
1.2. Problemstilling.....	8
2. Teorigrunnlag .....	10
2.1. Endringer i utdanningspolitikken ved Hernes-utvalget .....	10
2.1.1. Reform 97 og ny læreplan .....	11
2.1.2. Tema- og prosjektarbeid.....	13
2.1.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	13
2.2. Det globaliserte totusenårsskiftet.....	14
2.2.1. PISA-sjokket .....	16
2.3. Testing og kartlegging – hvordan påvirker det? .....	17
2.3.1. En skole for alle.....	18
2.4. Lekens rolle .....	19
3. Metode.....	21
3.1. Kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.1.1. Hermeneutikk .....	22
3.1.2. Pragmatisk tilnærming .....	23
3.2. Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	23
3.3. Det kvalitative forskningsintervju .....	24
3.3.1. Utvalg av forskningsdeltakere.....	26
3.4. Min forforståelse.....	27
3.5. Validitet, reliabilitet og generaliserbare .....	28
3.5.1. Reliabilitet .....	28
3.5.2. Validitet.....	29
3.5.3. Generaliserbarhet .....	29
3.6. Forskningsetikk .....	30
3.7. Analyse .....	30

4. Resultat og drøfting .....	32
4.1 Testing og ytre styring.....	32
4.1.1. Løfter i den nye læreplanen .....	36
4.2 Organisering og metodevalg .....	37
4.3 Pedagogens rolle .....	41
4.4 Barnets behov og utvikling .....	42
4.5 Fremtidens skole .....	45
5. Avslutning .....	47
5.1. Behov for videre forskning.....	47
5.2. Oppsummering .....	47
6. Litteraturliste: .....	49
7. Vedlegg .....	53
7.1. Vedlegg 1 – Brev fra NSD .....	53
7.2. Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring .....	56
7.3. Vedlegg 3 – Intervjuguide .....	59
7.4. Vedlegg 4 – Jeg har bare lekt .....	62

## **1. Innledning**

I dagens samfunn er det fokus på å skape en skole som passer for alle. På tross av dette er det enkelte barn som får spesialundervisning og som står i fare for å utvikle ulike vansker som for eksempel relasjonsvansker, adferdsproblem og mestringsproblemer. Barn som opplever at de ikke strekker til i skolen kan senere ha større risiko for å havne i kriminelle miljøer, begynne med rus/stoffmisbruk eller få fysiske eller psykisk helseproblemer (Befring, Frønes og Sørli, 2010). I dette tilfellet hvor samfunnet ønsker en skole som passer for alle er det skolens oppgave å tilpasse seg det enkelte barnets evner og forutsetninger (opplæringsloven, 1998b, § 1-3). Dette betyr med andre ord at skolen skal arbeide for at barna skal få best mulig utbytte av opplæringa og at skolen skal skape et godt læringsmiljø som kan ivareta barnets evner og forutsetninger samtidig som det ivaretar felleskapet barnet er en del av. Og dette kan skolen påvirke ved å velge om skolen skal benytte praktiske eller teoretiske metoder i undervisningen og hva man vektlegger av ulike tema.

### ***1.1. Bakgrunnen for forskningsprosjektet***

I 1997 ble det en stor endring i skolesystemet da Reform 97 ble innført og det ble vedtatt skolestart for 6-åringene. I argumentasjonen for at 6-åringene skulle inn i skolen var det lagt vekt på at den nye førsteklassen skulle inneholde det beste fra barnehagen og skolen. Fra skolen skulle skrifts-språkstimulering, med innlæring av bokstaver, leseopplæring og skriveopplæring stå sentralt, mens fra barnehagetradisjonen skulle leken stå sterkest. L97 har et todelt syn på lek. Den ene delen handler om leken gjennom den frie fantasien og utfoldelsen, dette skal skje på barnets premisser og leken vil få en verdi i seg selv. Den andre delen omfatter lekpreget tilnærming gjennom organiserte oppgaver og aktiviteter, gitt av en pedagog med ønske om å oppnå et bestemt mål (Haug, 2003, s. 57-58). Hvis vi tenker på skolen som utdanningssystem, er disse to tradisjonene fra barnehage og skole like godt bevart i førsteklasse? Er det slik at barna får mulighet til å leke fritt og får tid til å undre seg og fantasere samtidig som leken kan brukes som et pedagogisk virkemiddel, eller er det kommet noe i veien for lekens egenverdi og den pedagogiske metoden har fått størst plass?

Tanken bak L97 var at opplæringen i småskolen skulle gi plass til undring, til at barna skulle få være nysgjerrige og utforskende gjennom leken, og at dette skulle gjelde helt opp til fjerde klasse. Førsteklassen skulle ha et klart førskolepreg og man skulle legge vekt på læring gjennom lek og aktiviteter på tvers av alder. Læreplanen veksler tydelig mellom lek og andre utviklende aktiviteter, og man skulle arbeide med tema, noe som la grunnlaget for faglig og sosial mestring. Det handlet om å få barna rike på opplevelser og følelser slik at de fikk et behov til å uttrykke



seg med ord, følelser, toner og bilder, og dette ville igjen skape et godt utgangspunkt for leseopplæringen og skriveopplæringen. Opplæringen skulle gi næring til leken og leken skulle gi næring til læring (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Med lek og læring som skal gi næring til hverandre og lek som skal være en del av en læringshverdag kan vi se for oss at barna i framtiden kommer til å få en harmonisk og lærerik skolehverdag.

Idehistoriker Schaanning (2018) hevder derimot at barna er blitt den nye oljen i Norge, når oljen tar slutt skal vi leve av kunnskapen. Med denne utviklingen kan vi forvente et enda høyere læringspress i fremtiden hvis ikke det skjer noen endring. Schaanning ser på denne utviklingen som at barna er blitt en ressurs, barna er blitt til den nye oljen, det er deres kunnskap vi skal leve av når oljen tar slutt. Hvis det er kunnskapen til barna vi skal leve av i fremtiden vil vi legge et forventningspress på barna som ikke alle klarer å leve opp til. Schaanning ønsker et oppgjør med skolepolitikken, skolebyråkrater og forskere, som mener «mer læring», «tilpasset opplæring» og «tidlig innsats» er løsningsordene. Nilsen (2012) støtter tanken til Schaanning. Hun har vært inn i 1.klasser og observert at pedagogene bedriver mye disiplinering og hjelper barna med mange praktiske gjøremål før undervisningen kan starte. Barna er et år yngre enn før 97-Reformen og mange barn trenger hjelp med praktiske gjøremål som å kle av og på seg, kvesse blyanten, finne drikkeflasken og knyte skolissene. Nilsen observerte i studien ingen forskjeller mellom skolehverdagen til en 1.klassing og en 2.klassing, og stiller spørsmål til at en fjerdedel av elevene trenger spesialundervisning. Hvorfor produserer systemet så mange avvik? Skoleløpet har bokstavelig talt blitt et løp, et løp med høye kompetansemål som vi vet ikke alle kommer til å nå. Synet på barndommen har forandret seg; Barndommen er blitt noe man fortrest mulig skal igjennom for å bli produktive borgere (Jakobsen, udatert).

### ***1.2.Problemstilling***

Arbeidet med min problemstilling startet jeg opp med høsten 2018. Den høsten var det en større debatt i media som omhandlet lek og at skolene var blitt for teoretiske. Med bakgrunn i det som var intensjonen da 6-åringene skulle inn i skolen og de som uttrykker seg om 6-åringen i skolen i dag, så har min interesse blitt større for temaet. Jeg har hele tiden vært opptatt av barns sosiale utvikling og at skolen skal være et sted for alle barn og ønsket å undersøke dette nærmere. I samarbeid med min veileder formet jeg problemstillingen:

*«Hvilke tanker har erfarne lærer om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag?»*

### ***1.3. Formålet med oppgaven***

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse hvilke tanker pedagoger som jobber med 6-åringer i dag har om temaet lek og hvilken plass de mener leken har i skolen i dag kontra det den hadde da 6-årsreformen ble innført. Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til å skape debatt rundt lekens egenverdi og lek som en metode for læring og hvilken plass leken blir viet i skolen. Dette for å bevisstgjøre pedagoger på hvilken viktighet leken har for en 6-åring som begynner i skolen. Jeg ønsker å sette søkelyset på lekens plass i et skolehistorisk perspektiv og se hvordan læreplaner, lovverk og reformer har påvirket lekens plass. Har det påvirket leken plass, og vil videre utvikling være i positiv retning?

Videre ønsker jeg å gi et innblikk i lekes rolle i dag, om leken kan utgjøre en forskjell og kanskje må lek mer på agendaen for at flere barn skal føle at de mestrer skolen bedre. I min undersøkelse vil hovedfokuset være på lekens plass i skolen og hvilket bruksområde den har. Hva kan leken bidra til og hvordan kan man benytte lek i skolehverdagen.

## **2. Teorigrunnlag**

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for min problemstilling. Først vil jeg gi en historisk ramme, som tar for seg sentrale hendelser som har skjedd siden 1990-tallet. Her har jeg valgt å ta med endringer i regjeringen som har hatt stor betydning, nye læreplaner og reformer, og innføringen av nasjonale prøver og Programme for International Student Assessment, PISA. Siden mye av de historiske høydepunktene dreide seg om innføring av nye tester og kartlegginger har jeg valgt å si noe om hvordan dette påvirker barnet og barnets motivasjon. Videre kommer en del om hvem skolen er for og hvordan man kan skape en skole for alle med tanke om tilpasset opplæring. Avslutningsvis i teorikapittelet redegjør jeg for lekens betydning for barnets utvikling. Teorien benyttes i kapittel 4 sammen med mine funn fra forskningsintervjuene jeg har gjennomført.

### ***2.1. Endringer i utdanningspolitikken ved Hernes-utvalget***

Mot slutten av 1990-årene ble ifølge en FN-rapport Norge kåret til verdens beste land å bo i, ut fra en del undersøkelse om livskvalitet. Den norske økonomien gikk godt, oljefondet vokste fort og det ble en bred politisk enighet om ikke å benytte for mye av disse pengene, med fare for å ødelegge et sunt næringsliv. Likevel var det en stigende misnøye blant befolkningen og media hadde stadig oppslag som blant annet lange helsekøer, ventelister for utdanning, høye boligpriser og økt kriminalitet (Tønnessen, 2011, s.100). Siden Norge er det beste landet og bo i skulle man også tro at vi hadde den beste utdanningspolitikken, denne skulle vise seg å få betydningsfulle endringer i løpet av 1990-årene.

Den politiske ledelsen i landet var som tidligere i etterkrigstiden, Arbeiderpartiet var styrende i en lengre periode, avbrutt av sentrumsregjeringer. Gro Harlem Brundtland var statsminister den første halvdel av tiåret, stort sett med Gudmund Hernes som utdanningsminister. Etter henne kom Thorbjørn Jagland, frem til valget i 1997. Da kom Bondeviks første regjering, som satt til over tusenårsskiftet, med Jon Lilletun som utdanningsminister. Det var avgjørende for utdanningspolitikken at Hernes hadde klare meninger om det norske utdanningssystemet og hadde klare mål om å gjøre betydningsfulle endringer. Han var professor i sosiologi, hadde erfaring som statssekretær for finanssekretær Kleppe på 70-tallet og han hadde ledet et stort utredningsarbeid mot slutten av 80-tallet, om forskning og høyere utdanning, som kan ses på som en introduksjon av den politiske reformen som skulle komme (Tønnessen, 2011, s.101).

I programerklæringen skriver Hernes at Norge ikke fikk god nok kompetanse fra talentene som var i befolkningen. Befolkningen hadde et større potensial enn det vi så på 80-tallet og nye resultater kunne nås. Han hevdet at vi hadde et system som vi måtte forbedre og at dette kunne

gjøres med entusiasme, innsats og reformer. Videre har han også med innspill om at en ny reform er det som kan føre til at det norske samfunnet kan åpne opp for personlig og kulturell vekst, en trygg og høy materiell standard for befolkningen, et utviklet demokrati, nasjonal identitet og sosiale og skapende medlemmer av et større verdenssamfunn (Tønnessen, 2011, s. 101)

Noe av det første Hernes tar tak i etter å ha blitt statsråd, er maktstrukturen i utdanningssystemet. På 1800-tallet hadde folkelig og lokal innflytelse vært typisk. Etter 2.verdenskrig ble makten sentralisert i Oslo, i departementet. På 70-tallet ble noe av makten delegert ut til folket igjen, ved at man opprettet ulike rådsorganer, elevråd, foreldreråd og samarbeidsutvalg ved de enkelte skolene. Ifølge mønsterplanen i 1974 hadde også pedagogene større frihet til å velge lærestoff. På 80- og 90-tallet fortsatte denne utviklingen med lokale læreplaner, lærerteam og arbeidet med å skape en «vi-skole». Dette førte til at pedagogene, foreldre og barna fikk et større eierforhold til skolen sin (Tønnessen, 2011, s. 102).

I Hernes periode som statsråd innfører han blant annet «målstyring». «Målstyring» eller «New public management» var vedtatt skulle ligge som grunn for å fornye den offentlige sektoren. Tanken var at overordnede myndigheter skulle sette målene, så ble det opp til de lokale skolene å finne arbeidsmetoder. Dermed kunne myndighetene komme og etterprøve om målene var nådd. Fokuset ble her å finne ut *om* målene var nådd, istedenfor å se på *hvordan* man kunne nå målene (Tønnessen, 2011, s. 102).

### **2.1.1. Reform 97 og ny læreplan**

Den største endringen på 1990-tallet ble da det var klart at grunnskolen skulle reformeres. Statsråden begrunnet dette med å se på trekk ved samfunnsutviklingen. Han hevder at vi kan se på verden som tre sirkler, arbeidsliv, hjem og skole. Arbeidsliv og hjem er så snevret inn, noe som fører til at skolen må utvides og berikes. Grunnskolen må endres grunnleggende, og vi må se bort fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Arbeiderpartiet hadde allerede i 1989 gjort et vedtak om at skolestartalderen skulle senkes og at det skulle være et omsorgstilbud for de yngste elevene (Tønnessen, 2011, s. 102-103).

I de fleste landene i Europa hadde alderen for skolestart lenge vært 6 år, og i enkelte land 5 år, det var bare i de nordiske landene at alderen for skolestart var 7 år. På 80-tallet begynte spørsmålene om å senke alderen for skolestart, og regjeringen var delt her (Tønnessen, 2011, s. 103). Høyre og Fremskrittspartiet mente 6-åringene skulle inn i den ordinære skolen, noe de hadde holdt fast ved siden de foreslo det første gang i 1985. Arbeiderpartiet, mellompartiene

og Venstre hevdet at 6-åringene skulle forbli i barnehagen (Kristensen & Olsen, 1997, s.13-14). Det som fikk regjeringen til å snu var at Arbeiderpartiet skiftet mening og i 1994 vedtok stortinget skolestart for 6-åringene og at grunnskolen skulle bli 10-årig. Det ble tydelig presisert at den nye førsteklassen skulle ha et klart førskolepreg og hensikten med at 6-åringene skulle inn i skolen var at det skulle være det beste fra skolens side, skrifts-språkstimulering og det beste fra barnehagen, leken. Det skulle være temabaserte prosjektarbeid i aldersblandede grupper. Det er også spesifikke mål etter hvert årstrinn og i store deler av målene etter 1.årstrinn er lek nevnt. Lek skulle være en metode som ble aktivt brukt for å nå ulike kompetanse mål. (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.72-76).

Da det på 1990-tallet ble gjort klart at det gikk mot senket alder for skolestartere førte det til endringer i barnehagene også. Allerede i 1991 ble barnehageloven endret og det ble opprettet egne barnehagegrupper for 6-åringer ved skolene. Disse ble kaldt; seksårsgrupper, førskolen eller lignende. Allerede i 1994 gikk en tredjedel av landets seksåringer i slike seksårsgrupper. På 90-tallet fikk også rammeplanen tre frem, som tilsvarer skolens læreplan. Kommunene var opptatt av god utnytting av det eksisterende barnehagene og foreldrene ble mer bevisste og stilte krav til innholdet i barnehagen (Tønnessen, 2011, s. 113-114).

I 1997 begynte to årskull på skolen. De som i 1997 fylte 7 år begynte direkte i 2.klasse, mens de som fylte 6 år startet i den nye 1.-klassen. Det ble en rolig innføring av den nye reformen, av hensyn til at det skulle komme nye lærebøker for alle årstrinn i alle fag. Derfor ble det bestemt at planen skulle innføres i en periode over tre år (Tønnessen, 2011, s. 112).

Den generelle delen av læreplanen 1997 kom før resten, og den tok utgangspunkt i formålsparagrafene for de ulike skoleslagene og uttrykte disse verdiene samlet under seks overskrifter: Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket og det miljøbevisste mennesket. Disse seks dimensjonene skulle smelte sammen til «det integrerte mennesket». Det som står nedfelt i den generelle delen kan forstås som mål å streve eller sikte mot, noe som skulle arbeides mot i skolehverdagen. Språket i den nye læreplanen ble lagt merke til. En oppfatning var at man kunne finne fine formuleringer som kamuflerte en del konfliktstoff. Det var for eksempel ikke snakk om «motivasjon», men om «å orke anstrengelse og motbakker». Mange var begeistret for nettopp denne nye fremstillingen, men ikke alle var like begeistret. Var den gode lærer gjenoppdaget eller var det for hard styring og en ensretting av mennesker som kom til å skape mange tapere? (Tønnessen, 2011, s.107-108).

### **2.1.2. Tema- og prosjektarbeid**

I L97 var det en egen del med prinsipper og retningslinjer. Dette kan vi se på som en bro som skal binde den generelle delen og fagplanene sammen. Her fremmes blant annet betydningen av like muligheter, at alle skal ha en sosial tilhørighet i felleskapet i enhetsskolen, funksjonshemmede skal inkluderes og viktigheten av skole-hjem-samarbeidet. Tema- og prosjektarbeid ble gitt en stor plass i den nye læreplanen, og det ble presisert hvor stor del av tiden som skulle brukes til det, og hele 60% av tiden i småskolen skal benyttes til nettopp dette. Tidligere hadde det vært timeantall i hvert av fagene, ukentlig, som hadde vært styrende for timeplanen i skolen, nå var de timeantall for hele året som var retningslinjene og pedagogen ble oppfordret til å bruke disse fleksibelt (Tønnessen, 2011, s. 108). Da vi fikk ny regjering i 1997 ble det ikke gjort noe forsøk på å reservere seg mot den nye reformen, men det ble gjort små endringer på forskrifter og læreplan, slik at pedagogene fikk mer fleksibilitet. Som eksempel ble tiden som var avsatt til tema- og prosjektarbeid gjort veiledende (Tønnessen, 2011, s.113).

Tema- og prosjektarbeid var ikke noe nytt, men det ble fremmet betraktelig. I tillegg kom også leken inn i skolen med L97 som et nytt element. I arbeidet med prinsipper og retningslinjer utalte flere i utdanningskomiteen: «Flertallet vil sterkt understreke at kanskje viktigst ved Reform-97 er at leken skal gis større plass, både som pedagogisk virkemiddel og arbeidsmetode i opplæring og oppdragelse i småskolen.» (*Kirke- og undervisningskomiteen under behandlingen av St.meld. 29 i oktober 1995, Tønnessen, 2011, s. 108*). Tanken var at leken skulle brukes som en metode for å tilegne seg nytt fagstoff på, men også delvis som en fri aktivitet. Til sammen var det satt av 247 timer i løpet av småskolen til lek (Tønnessen, 2011, s. 108).

### **2.1.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Allerede på 70-tallet var det en trend med integrering og målet var at så langt det var mulig og forsvarlig skulle samtlige barn gå på den ordinære skolen i sitt nærmiljø. Dermed ble begrepet «tilpasset opplæring» innført. Dette førte til en tanke om at alle barn, ikke bare funksjonshemmende, men samtlige barn skulle få undervisning som var tilpasset sine egne forutsetninger. For barn med svært store utfordringer skulle det også være mulig, etter sakkyndig individuell vurdering å gi «spesialundervisning» i tillegg til tilpasset opplæring i enkelte fag i et gitt timeantall. Dette var noe L97 fortsatte med (Tønnessen, 2011, s. 112).

Opplæringsloven ble vedtatt 9.juni 1998. *Lova om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Det var den første fellesloven for grunnskolen, videregående opplæring og offentlige skoler, og en del lærebedrifter. Loven gjelder også private grunnskoler (Mediås,

2010, s. 51). Opplæringsloven er en lov som skal beskytte rettighetene og pliktene som er forbundet med all opplæring og skolegang i Norge. I loven står det at skolen har et ansvar for at barn blir møtt med tillit og respekt og at skolen sørger for at barna får utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det står nedfelt i opplæringsloven at opplæringen skal omfatte religion, livssyn, etikk, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om hjemmet, samfunnet og naturen og estetisk, praktisk og sosial opplæring. Det er også opplæringsloven som gir barn rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning (Grønli & Hårberg, 2018).

## ***2.2. Det globaliserte totusenårskiftet***

Som en følge av globalisering og at internett ble tilgjengelig for de fleste på 90-tallet ble det mulig å samle resultater og sammenligne resultater fra hele verden. Høsten 2001 fikk læringscenteret for eksempel i oppgave å offentliggjøre gjennomsnittskarakteren i hvert enkelt fag for samtlige avgangsklasser i grunnskolen ut på internett. Dette gjorde det mulig å sammenligne seg på tvers av skoler (Mediås, 2010, s.51).

Noe som vakte stor oppsikt på 2000-tallet var da PISA-undersøkelsen ble gjennomført for første gang av OECD. Den første undersøkelsen ble gjennomført i 2000 og den første rapporten forelå i desember 2001. Etter dette har PISA vært gjennomført hvert tredje år. Undersøkelsen tar for seg et representativt utvalg 15-åringer og deres skoleprestasjoner og læring, som blant annet lesekompetanse, og deres kunnskap i matematikk og naturfag. Det første året deltok 4700 ungdommer fra Norge, og Norge var et av 31 land som deltok. PISA skal dekke de fleste landene som det er naturlig å sammenligne seg med og den beskriver utviklingen over tid. OECD's mål med PISA-undersøkelsen er todelt, det ene er å sikre en relevant og god kjernekompetanse som er økonomisk, sosialt og kulturelt lønnsom. Det andre målet er å utvikle indikatorer på denne kjernekompetansen slik at den kan måles. På denne måten kan man måle hvert enkelt lands utdanningssystem og sammenligne de opp mot kvaliteten i andre land (Tønnessen, 2011, s. 124).

I 2003 kom det en evaluering av reformen og de hadde et kritisk blikk på innføringen av ulike sider i læreplanen. Der stilte de seg spørsmål om leken virkelig ble brukt like mye som det som var tanken da Reform 97 ble innført (Haug, 2003). Tidlig på 2000-tallet ble det opprettet et forskningsråd som skulle evaluere reformen, slik at det fikk en distanse fra departementet og ikke skulle virke inhabilt. I alt ble 27 prosjekter satt i gang for å evaluere to ulike former ved reformen. Det ene var grunnskolen og det andre var reformen, hver for seg. Da sluttrapporten

forelå i 2003 ble denne sett på som den største samlede satsningen på forskning om den norske grunnskolen noen gang frem til da (Tønnessen, 2011, s. 125).

Etter evalueringen av R97 er det ulike funn å nevne. Sidsel Germeten gjennomførte studier av de nye førsteklassene kort tid etter reformen, og hun observerte at klasserommene var innredet som barnehagerom, ikke som tradisjonelle klasserom. Det var to pedagoger i klassen, en allmennlærer og en førskolepedagog som var sammen med barna hele dagen, både ute og inne. Germeten observerte 1.klassen som en isolert del fra resten av barna og pedagogene. Det fantes forskjeller med tanke på hvordan hverdagen var opplagt. På noen skoler var 1.klassen nært opp mot skoletradisjonen, mens på andre skoler hadde de et tydelig barnehagepreget opplegg. Noen av prosjektene i evalueringen så på leken i 1.klasse. Her kom det frem at det var mye lek, mest frilek, som blant annet ble brukt som avkobling, overgangsaktivitet, men også som språkstimulering. Evalueringen i sin helhet hevdet at reformen og L97 hadde lyktes bra i småskolen, selv om barna var ett år yngre og det krevdes endringer i arbeidsmåter (Tønnessen, 2011, s.140).

I 2004 skjedde det flere betydelige ting for skolehistorien. Utdanningsdirektoratet ble utviklet fra det som var læringscenteret fra 2000. De fikk mange sentrale oppgaver som for eksempel å avholde eksamen, ansvaret for nasjonale prøver og læreplanarbeid. De offentliggjør alle resultater fra eksamen, nasjonale prøver, brukerundersøkelser og andre undersøkelser som kan være nyttig for pedagoger, barn og foreldre (Tønnessen, 2011, s. 126). Samme år la også regjeringen frem St.meld. nr. 30 om grunnskole og videregående opplæring: *Kultur for læring*. Med bakgrunn i denne meldingen ble det bestemt at basisfagene skulle styrkes ved at det legges inn flere timer i grunnskolen, og det skulle utarbeides nye læreplaner i alle fag (Mediås, 2010, s. 51).

I 2004 ble Nasjonale prøver første gang gjennomført (Mediås, 2010, s. 52). Det er en elektronisk prøve i grunnleggende ferdigheter i fagene norsk, engelsk og matematikk, som har som formål å gi skolen kunnskap om barnets grunnleggende ferdigheter på tvers av de ulike fagene i skolen. Den informasjonen skolen får etter en slik prøve skal bidra til å danne grunnlaget for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet. Prøven skal brukes av pedagogene i oppfølgingsarbeid med barna, og som grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018)



Reformen *Kunnskapsløftet* skulle innføres i grunnskolen i 2006. Noen endringer er blant annet: styrking av grunnleggende ferdigheter, nye læreplaner i alle fag, ny fag- og timefordeling, lese- og skriveopplæring legges vekt på fra første trinn. Lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringa (Mediås, 2010, s. 52). I kunnskapsløftet står det at opplæringen skal forberede barn og unge på arbeidslivet og samfunnet. Innarbeidelse av gode arbeidsvaner og å gi mestringsfølelse er viktig tidlig i skolegangen. Det står også at skolen skal ha rom for alle barn, men hvordan skal man motivere et barn til å gjøre noe som pedagogen vet er uoverkommelig for barnet? (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.2.1. PISA-sjokket**

Som Tønnessen (2011) skriver ble den første rapporten for PISA-undersøkelsen lagt frem i desember 2001. Her ble resultatene presentert og når det gjaldt leseforståelse lå Finland øverst og Norge kom først på en 13.plass, som lå svært nærme det internasjonale gjennomsnittet. Dette var ikke et forventet resultat. Norge hadde vært i en oppfatning om at vi hadde verdens beste skoler, og vi hadde ikke vektlagt puggekunnskaper like mye som i andre land. Slik PISA forsto det, var det en helt annen sannhet. Den norske plasseringen lå nært gjennomsnittet, men dette var en overraskende og skuffende plassering. Dette vakte en skamfølelse og stoltheten til den norske skolen ble svekket. Dette ble kalt PISA-sjokket og Helga Hjetland, leder av det daværende Norske Lærerlag uttaler at Norge er flinke nok, men at vi må begynne å stole mer på oss selv og våre veivalg. Sjokket fikk diskusjonene til å gå og man fikk en mistillit til undersøkelsesmetoden (Tønnessen, 2011, s. 127).

Etter dette forelå det en Norsk rapport som het «godt rustet for fremtida?» Media hadde store oppslag og de norske barna ble omtalt som «tapere» og resultatene som lå nært gjennomsnittet ble beskrevet som «middelmådige». Man hadde lenge håpet at resultatene skulle være feilaktige, derfor ble det en ny skuffelse når resultatene for Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS kom i 2003. PIRLS-testen kartlegger leseinnsats, leseferdigheter og holdninger til lesing for fjerde- og femte-klasse elever. Resultatene som kom frem bekreftet PISA-undersøkelsens resultater da det var bare Tyrkia som skåret dårligere enn Norge (Tønnessen, 2011, s. 128).

PISA-undersøkelsen kom med en oppfølging i 2003, 2006 og 2009, siden hensikten ikke er sammenligning mellom land, men å se på utviklingen over tid i hvert enkelt land. Resultatene forverret seg og Norge og media hadde igjen katastrofe-overskriftene på plass. «Enda dårligere i matte og naturfag», «Typisk norsk å være selvgod og skolesvak». Da 06-resultatene kom var

det ingen som var i tvil om at det gikk feil vei og den norske rapporten fikk tittelen «tid for tunge løft». Da vi kom til 2009 hadde det skjedd en endring og tendensen var snudd. Den norske rapporten som kom i desember 2010 fikk en med optimistisk tittel «På rett spor». Og det ble tydelig at endringene etter 2006 hadde gitt resultater. Norge hadde rykket opp igjen, helt opp til 9.plass, og skille mellom de nordiske landene var ubetydelige sett bort fra Finland som tronet øverst (Tønnessen, 2011, s.128-129).

### **2.3. Testing og kartlegging – hvordan påvirker det?**

I tidsskriftet bedre skole er det en artikkel som sier noe om hva skolens samfunnsmandat er, og beskriver det slik: «Skolens samfunnsmandat er å gi elevene grunnleggende ferdigheter slik at de klarer seg i et arbeidsliv og kan forsørge seg selv. Utvikle de til å bli politiske og demokratiske borgere» (Stray, 2018. s.13-17). Og man kan stille spørsmål til om man i dag skal si skolens samfunnsmandat med eller uten anførselstegn. Hvilken oppgave har egentlig skolen i dag? Hva er det som legger føringer for skolens innhold. Er det lover og læreplaner eller er det elevresultater og det vi kan måles å vurderes i? Dette er spørsmål som Karseth og Sivesind har ytret sine meninger om. De mener at det ikke må finnes noen tvil om at samfunnsmandatet er en samfunnsdannende visjon (Karseth & Sivesind, 2009. s. 50-53).

Skolens samfunnsmandat er en side, men nå har også barnehagene begynt å kjenne forventningspresset. Ulike forskere hevder at man kan observere en dramatisk økning i forventningene til barn om at de skal være fokuserte og oppmerksomme på lærestoffet, sitte pent og engasjere seg i de ulike kognitive aktivitetene i barnehagen, for at de skal være mest mulig skoleklar før de begynner på skolen (Schneider, Manetti, Frattini, Rania, Santo, Coplan & Cwinn, 2014. s. 447-462). Det er nærmest blitt en trend og en forventning til at barnehagene skal drive skoleforberedende aktiviteter. En OECD-rapport i 2006 stiller spørsmål til at barnehagene i de ulike OECD-landene er blitt mer «skolsk». Rapporten peker på at det ikke nødvendigvis fremmer utdanningspolitikk, men at det er de institusjonaliserte strukturene og skolens praksis som preger barnehagene gjennom historien og som er blitt til en tradisjon (OECD. 2006).

Når myndighetene ønsker kvalitetssikring, styring, kontroll og en skole for alle, da åpner det seg et marked for alle de som driver med standardiserte løsninger. Det virker som at politikerne har stor tiltro til skjemaer som benyttes for å innhente sensitive opplysninger om barn. De kan også ha den oppfatningen at å kartlegge ferdighetene til barna er en kostnadseffektiv ressursutnyttelse, da det kan ha flere formål. For det første kan de gi noen svar på kvaliteten på

skolen, og på den andre siden kan det fange opp om det er noen som trenger spesiell tilrettelegging (Pettersvold & Østrem, 2012, s.12).

«Vi gjør det vi blir målt på, fremfor det vi betrakter som viktig og riktig. Man kan ikke styre, regulere eller måle seg til felleskap eller til en velferdsstat med velfungerende offentlige institusjoner og ansvarsfulle borgere» (Pettersen & Østrem, 2012, s.101).

May-Britt Johannesen, pedagog fra Sandefjord uttrykker at vi påfører elvene i dag et for stort nederlag ved å teste de i ting som ikke blir pensum før året etter. Hun ønsker ikke å gjennomføre slike tester bare for at alt skal måles til enhver tid. Ingebjørg Lundevall støtter hennes påstander og sier at det tar tid å bygge opp tillit, å få barnet til å tro på at skole er noe for dem. Barnet må få en følelse av å mestre, at barn og pedagoger er der for å lykkes, sammen. Noe som kan være en utfordrende oppgave med barn som strever med å passe inn i skolesystemet, uten å respektere barnets personlige egenart, forutsetninger og integritet. Når pedagogen lykkes, kan også de barna med dårligst utgangspunkt også lykkes. Men så kommer kartleggingsprøven. Gjennom denne testen endres alt. Et barn som pedagogen har hjulpet og styrket gjennom hele skoleåret bli satt til å ta en test som er uoverkommelig for de med sin egen pedagog som tidtaker. Lundevall frykter at det store prestasjonspresset produserer pene testresultater på den ene siden, og produserer skoletapere i den andre. Kravene som seksåringene skal mestre blir høyere og høyere for hvert år, og flere og flere faller utenfor (Marsdal, 2011, s. 69-70)

### **2.3.1. En skole for alle**

Det er et stort fokus på fellesskolen og en skole for alle, og det er spesielt viktig at vi ivaretar alle 6-åringene som kommer forventningsfulle og lærelystige. Men vi kan stille spørsmål til om vi egentlig har det, med det enorme læringspresset som er i dag. Hvordan er mestringsforventningene til et barn på 6-år? Alle barn har rett på individuell opplæring i undervisningen, har de ikke tilstrekkelig læring der så blir de ofte tatt ut og får spesialundervisning. Men er dette egentlig til det beste for barnet? Å bli tatt ut av klassen, fellesskolen, den skolen som skal passe for alle? Vi kan stille oss spørsmålet, er det 6 åringen som skal være skoleklar eller er det skolen som må bli klar for dagens 6-åringer? (Moen, 2017. s. 23-40).

I Bedre skole er det en artikkel om «utdanning for alle, noen ønsker for den norske skolen». Der kommer det frem at skolen er for resultatorientert og at man ønsker mer fokus på personlig utvikling framfor faglig fremgang med pugging, huske kaste teknikken. Med den tenkningen

kan det føre til at mange 6-åringar opplever å ikke strekke til og få en følelse av å ikke være gode nok. (Valseth, 2018, s.80-81).

Nordahl skriver å om barn som mislykkes i skolen, de som ikke har det forventete læringsutbyttet. Gjennom leken kan vi få flere til å føle mestring. Hvis vi ser på spesialundervisningen så er det ofte mer lekpreget, hvorfor ikke hente dette inn i klasserommet? (Nordahl, 2012b. s.11-31). Nordahl sier at det er barnets læringsforutsetninger som må stå i fokus, ikke barnets diagnose eller problemadferd eller hjemme-bagasje (Nordahl, 2012a, s.192-210).

I dag føler mange unge at de må planlegge og disiplinere seg for å lykkes i fremtiden, de må prestere godt på skolen, på treningssenter og på sosiale media. For mange unge, spesielt jenter har dette resultert i økte psykiske helseplager, stress og press. Stadig oftere blir det poengtert at vi må snakke med barn og unge om hvordan livet er, og faget «livet» og livsmestring er på god vei inn i skolen som et grunnleggende A-B-C-kurs (Madsen, 2018). Selvrealisering er den nye trenden, og det var før nært knyttet til fellesskapet og moralske dyder. I dag dreier det seg mer om individuelle prosjekter og det er opp til en selv å finne meningen i livet. Samfunnet som før var et hierarki, hvor man ble født inn i en klasse er blitt mer som en konkurranse hvor posisjon er byttet ut med prestasjon (Sundquist, 2018)

#### ***2.4.Lekens rolle***

Opplæringsloven sier at formålet med opplæringa er at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998a, §1-1). Dette er det punktet i opplæringsloven som kan sammenlignes med barnehageloven som sier at barnehagen skal «ivareta barnets behov for omsorg og lek, og framme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, § 1).

I Barnehageloven blir leken anerkjent og barndommen har en egenverdi. Leken betraktes som en pedagogisk aktivitet i seg selv, og siden skolen skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang er det naturleg å bygge på kunnskapen fra barnehagen om hvordan leken kan benyttes som en støtte i en slik prosess (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s.48). I dag med politikerne som er så engasjert i tidlig innsats blir utfordringen å finne en balanse mellom barns initiativ til fri lek og den voksnes behov for å bruke leken som en metode for læring.

Lek gir en unik mulighet til arbeid med positive relasjoner mellom barna og de voksne. Årsaken til dette er at i lek vil de voksne leke på barnas premisser, og vi kan tenke oss at forholdet mellom den voksne og barnet vil bli likestilt i leken (Webster-Stratton, 2005, s.64). I leken er det barna som legger premissene for samspillet, og det gir gode mulighet til å fremme samarbeid, nærhet og tillit mellom barna. Lek utgjør også en god ramme for barns læring. Barna kan prøve ut adferd, teste ut nye ideer og ulike roller i leken. De kan teste grenser, ta sjanser, dele følelser og tanker og bli fortrolige. Hvis de voksne deltar i barns lek, uten å instruere og styre leken blir ofte barna mer kreative og aktive i leksituasjonen (Drugli, 2008, s.78).

Noen voksne kan være redde for å la barna leke i klasserommet fordi det kan gå over styr. Pedagogene kan miste styringen og ikke klare å hente inn igjen barna. Ofte er det at de voksne deltar i leken med på å skape struktur og rammer, og sørge for at leken ikke blir til uro og konflikt. Det er også en viktig læringsprosess for barna hvis leken tar av og de må ha rettleiding fra en voksen. Siden små barn kan ha vanskelig med å kontrollere alle følelsene er det nyttig for læringen at de ser hvordan man skal takle overgangen fra lekstund til rolige aktiviteter (Webster-Stratton, 2005, s.64).

Webster-Stratton (2005) hevder at en pedagog som er med å delta i leken har en bedre klasseledelse og et klassemiljø med større respekt en tilfellet i andre klasser. Dette skyldes trolig at pedagoger som deltar i leken viser barna respekt ved å la de ta ledelse av leken. Hvis pedagogen er nødt til å overstyre å reagere på overtredelser, vil kontrasten på pedagogens oppførsel fra lek til alvor bidra til at barna følger med og forstår forskjellen. En annen grunn til at noen pedagoger ikke bruker så mye tid på lek er i frykt for at deres kollegaer eller barnas foreldre vil anse dem for uprofesjonell. Det er denne frykten for manglende aksept som skaper et hinder for kreativitet hos pedagogen som vil eksperimentere med undervisningen. På den andre siden er det denne viljen til kreativitet og det å ta sjanser, og møte barna på deres eget utviklingsnivå som er kunsten i undervisning (Webster-Stratton, 2005, s.64-65).

Et annet argument fra pedagoger er at pensum er så stort, det er for mye arbeid der som må gjøres, at det ikke er rom for lek i hverdagen. Dette er et bevis på den holdningen samfunnet i dag har til skolen og at tiden som blir brukt på skolen skal være produktiv, effektiv og bestå av mest mulig læring. Å leke sammen med barn bør ikke bli sett på som en del utenfor pensum, men burde vært en integrert del. Den delen som forbedrer barns læring eller arbeid. Det er viktig å huske på at barna kan mislike skolen dersom de opplever det som alvorlig hele tiden og det ikke er noe glede knyttet til det. Det viktigste målet de første skoleårene bør derfor være å få barna til å tenke på skolen som et hyggelig sted å være, der man setter pris på hverandre og har

tillit til hverandre, et sted der individuelle forskjeller og læringsmetoder blir satt pris på og respektert, et sted for deling og utvikling (Webster-Stratton, 2005, s.65).

### **3. Metode**

I det kommende kapittelet vil jeg redegjøre for mine valg med tanke på metodebruk.

Metode betyr egentlig «veien til målet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.140). Når man skal forberede et forskningsarbeid må man ha klart både hva prosjektet skal inneholde og formålet med forskningen før man kan fastsette hvilken metode man ønsker å benytte. Veien til målet blir først klar når man vet hva målet er, og dermed kan man tilpasse metoden til prosjektets hva og hvorfor (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette innebærer at man som forsker må inneha en del kunnskaper om det aktuelle temaet, samt bruke målet med forskningen som et utgangspunkt i hele prosjektet. Hvis man innehar gode kunnskaper om det aktuelle tema øker dette sannsynligheten for en god forskningsplan.

Selve forskningsprosjektet starter ofte med en undring. Hos meg startet denne undringen i en diskusjon med en medstudent, vi diskuterte 6-årsreformen og 6-åringenes plass i skolen. Hva var intensjonen med skolestart for 6-åringer? Og hvilken plass har egentlig leken i dag? Dette førte meg frem til en nysgjerrighet og problemstillingen «*Hvilke tanker har erfarne lærer om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag?*» Kleven (2014) hevder at et forskningsarbeid starter med en undring som kan føre til en aktivitet eller en handling. I mitt tilfelle har undringen utviklet seg og ført til en problemstilling som er grunnlaget for mitt forskningsprosjekt.

#### ***3.1.Kvalitativ forskningsmetode***

Når man jobber med kvalitativ forskning, er det relevant å trekke inn begrepet paradigme. Hjordemaal (2014) betegner paradigme som en bestemt virkelighetsforståelse eller som en ramme for hvordan man kan forstå vitenskapelig kunnskap. Begrepet paradigme ble først tatt i bruk av Kuhn, og det kan sammenlignes med et perspektiv, eller hvilken synsvinkel man har. Hva som er sannhet eller virkelighet avgjøres av hvilket perspektiv man har. Dermed står vi ovenfor kun én virkelighet, men med mange mulige perspektiver (paradigmer) og teorier om hvordan virkeligheten er oppbygd og fungerer (Thagaard, 2015).

I kvalitativ forskning hevder Kvale og Brinkmann (2015) at det er utbredt med en fenomenologisk tilnærming.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien mer bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45)

Ut fra min problemstilling vil det være naturlig å intervju pedagoger som har erfaring i småskolen fra Reform 97 og frem til i dag. Det vil være avhengig av å høre deres tanker om lekens plass i skolen, hvordan de opplever lek i skolehverdagen nå sammenlignet med skolehverdagen i 1997. Når jeg som forsker ønsker å finne ut noe om intervjupersonens opplevelse, egner det seg å bruke en kvalitativ tilnærming. Ved å benytte en kvalitativ metode ønsker man innsikt i intervjuobjektet fremfor oversikt, som man ville søkt i en kvantitativ studie (Thagaard, 2015).

### **3.1.1. Hermeneutikk**

Det er vanlig i kvalitative studier å forholde seg til paradigmer med fokus på fortolkning. Forskningsresultatet kan ikke ses uten at man tar forskerens ståsted med i beregningen, dette vil ofte være med å påvirke resultatet (Tjora, 2011, s.16).

Ut fra ulike paradigmer og vår forståelse av disse vil det være naturlig å snakke litt om den hermeneutiske spiral. Hermeneutikk har tre betydninger; utrykk, tolkning og oversettelse. Når vi kommer til noe vi ikke forstår så vil vi forsøke å tolke det. I samfunnsvitenskapen er det viktig for forskere å tolke og forstå fordi analyseenheten og datamaterialet ofte er fenomener som kan uttrykke meninger i form av andre menneskers handlinger, ytringer eller produksjoner. Tolkning er et forsøk på å kaste et nytt lys over noe å gi mening til forskningssubjektet som kan oppleves som kaotisk, komplekst og uforståelig. Hermeneutikk inneholder en dialogisk natur siden den innehar både tolkningen og forståelse, og dette blir betraktet som en kunnskapsutvikling som blir utviklet i en dialog mellom forskeren og forskningsdeltakeren som blir tolket (Nilssen, 2012, s.71-72). Hermeneutikk kan altså forstås som en måte å tolke verden på gjennom å utvikle sine kunnskaper om den i møte med andre.

Forskerens tolkning bygger altså på deltakerens egen forståelse, mens den igjen går videre ved å trekke inn forskerens teori. Forskeren er altså i en posisjon hvor den må forholde seg til forskningsdeltakerens tolkning og sin egen tolkning og mening (Nilssen, 2012, s. 73). Dermed kan vi si at forståelsen vil utvikles og utvides i samtalen og vi kan se på det som en sirkel. Begrepet hermeneutisk sirkel kommer av at tolkningen er i en stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som skal fortolkes og konteksten mellom det som blir fortolket og

forforståelsen vår (Nilssen, 2012, s.72). I mitt forskningsprosjekt har altså min forståelse for lekens plass i skolen, bygge på hvilke tanker forskningsdeltakerne mine har om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag? I samtalen med disse pedagogene bidro de med sine meninger og tolkninger som påvirker mitt syn og mine tolkninger som igjen «spilte» tilbake på forskningsdeltakeren. Det var i denne fasen veldig viktig at jeg var bevist min forforståelse som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

### **3.1.2. Pragmatisk tilnærming**

En måte å oppfatte virkeligheten på er med en pragmatisk tilnærming, det vil si at man undersøker flere ulike syn på saken for å kunne gi den beste forståelsen av virkeligheten. En pragmatisk tilnærming vil være en mellomting mellom positivismen og konstruktivismen. Med et pragmatisk ståsted vil man skille mellom den fysiske og sosiale virkeligheten. For eksempel læring, det kan vi ikke forstå som en fysisk størrelse, men for eksempel faktakunnskaper og reaksjonsevner og andre ting vi kan måle er indikasjoner på det vi kan oppfatte som læring. Læring blir da sett på som en dynamisk prosess som endres avhengig av hva man legger i begrepet. En annen ting i pragmatismen er at man tenker ikke at den ene tilnærmingen er noe bedre enn den andre, men at man kan bidra til å belyse ulike sider ved virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 29).

For min masteroppgave er det naturlig en pragmatisk tilnærming som heller mot et konstruktivistisk syn på virkeligheten. Dette skyldes at jeg intervjuer pedagoger som har ulike syn på hvilken plass leken har i skolen og hva som kan ha påvirket den. Derfor er det naturlig å være åpen for ulike synsvinkler. Jeg er åpen for at det kan være ulike tolkninger på hvordan man definerer lek og hvor mye plass leken skal ha i skolen, derfor ber jeg forskningsdeltakerne om å si noe om dette tidlig i intervjuet. Gjennom å ha en åpen holdning har det ført til at jeg kan reflektere bedre rundt det forskningsdeltakerne sier og det vil bidra til at jeg har fått en bedre forståelse av deres ståsted.

### **3.2. Vitenskapsteoretiske betraktninger**

I en forskningsprosess er det ofte mange spørsmål man må ta stilling til. Et slikt spørsmål er hvilken metode problemstillingen åpner opp for, to vanlige retninger er kvantitativ eller kvalitativ. Dette bestemmes ut fra hvilken metode som er naturlig å benytte for å samle inn datamaterialet som kan belyse problemstillingen. Hvis vi velger en metode som gir oss tellbare data, som vil si at de kan kategoriseres og telles opp faller det inn under kvantitativ data. Kvalitative data handler om kvalitative egenskaper hos forskningsdeltakeren (Larsen, 2017, s.25). Eksempel på kvantitative data kan være spørreundersøkelser med gradering, for eksempel



«I hvilken grad opplever du at lekens plass i skolen?». Eksempel på kvalitative data kan være informasjon om hvilke forventninger foreldre har til lekens plass i skolen.

Her ser vi altså at ut fra problemstillingen og metodevalg får man ulike typer data. I mitt prosjekt er det en kvalitativ tilnærming da jeg er ut etter pedagogenes tanker om hvilken plass leken har i skolen. Jeg ønsker data som kommer av konkrete erfaringer hos forskningsdeltakeren. Hvordan de opplever leken i skolen? Hvor stor plass har den? Og hva er det som har bidratt til å påvirke den i den ene eller den andre retningen?

Det er både fordeler og ulemper med å bruke en kvalitativ tilnærming. I kvalitative undersøkelser møter forskeren forskningsdeltakeren ansikt til ansikt, dette kan være en klar fordel. Det er ikke så mange som trekker seg fra et intervju som de er spurt personlig om å delta i, sammenlignet med hvor mange som kan unnlate å fylle ut et spørreskjema. Med en kvalitativ tilnærming kan man også stille oppfølgingsspørsmål til forskningsdeltakeren underveis. Dette fører til at man får oppklart eventuelle misforståelser, man kan stille spørsmålene annerledes og man kan få en bedre forståelse noe som kan være nødvendig for å forklare eventuelle funn. En ulempe kan være at det krever mye mer tid for å bearbeide dataen i ettertid fordi det ikke er ferdige svarkategorier som er avkrysset (Larsen, 2017, s.29).

### ***3.3. Det kvalitative forskningsintervju***

For å undersøke problemstillingen min ønsket jeg å benytte en kvalitativ tilnærming ved hjelp av et semistrukturert intervju. På mange måter kan min undersøkelse sees på som en intervjustudie. Med et kvalitativt forskningsintervju ønsker man å få tak i forskningsdeltakerens syn på verden og opplevelse av den, og hvilke tanker og meninger de har til et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20) «Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42).

Gjennom intervju som metode kan man utvikle en bedre forståelse av et fenomen knyttet til en person eller en situasjon i deres virkelighet. En kvalitativ tilnærming med et intervju er et godt verktøy for å få frem forskningsdeltakerens egne tanker, følelse og erfaringer. Hovedformålet med en kvalitativ tilnærming er å få en dypere innsikt i hvilket bilde forskningsdeltakeren har om temaet (Dalen, 2004, s. 15-16). Ut fra min problemstilling; «*Hvilke tanker har erfarne lærere om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag?*» var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming og siden jeg var ute etter pedagogenes erfaringer var også intervju et

naturlig valg. Det ga meg mulighet til å dra ut i felten og snakke med pedagoger som har lang erfaring i småskolen og innhente deres synspunkter, meninger og tanker rundt leken.

Gjennom å bruke intervju, så får man muligheten til å snakke med intervjuobjektene og på den måten kan man få høre den enkelte pedagogs syn på temaet. Intervju er en metode som er nyttig å bruke for å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Gjennom samtalen kan mennesker forstå hverandre, stille oppklarende spørsmål til hverandre, kommentere andres utsagn eller holdninger, samt å beskrive intensjoner, tanker og følelser de har omkring temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.145).

Intervju som metode egner seg godt når man ønsker å gi forskningsdeltakeren større frihet i å svare enn hva for eksempel et spørreskjema tillater. Ut fra hvilke erfaringer og oppfatninger forskningsdeltakeren har vil dette være med på å forme intervjuet. Forskningsdeltakeren kan bli bedt om å gjenfortelle og utdype hendelser, noe som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av observasjon eller strukturerte spørreskjema. Det er viktig å huske at et intervju er knyttet til forskningsdeltakeren som et subjekt, og at forskeren kun kan avdekke hva subjektet mener om et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.145-146).

En ting jeg avklarte tidlig var at jeg ønsket å bruke en semistrukturert intervjuguide. På den måten hadde jeg på forhånd satt opp et delvis strukturert intervju som jeg kunne ta utgangspunkt i når jeg traff forskningsdeltakerne mine. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere. Intervjueren står fritt til å bevege seg frem og tilbake i spørsmålene sammenlignet med et strukturert intervju hvor man må følge guiden slavisk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.148). Ved å ha et semistrukturert intervju hadde jeg større mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis som bidro til oppklaring i samtalen.

Da jeg utarbeidet min intervjuguide brukte jeg teorien jeg hadde funnet som ett grunnlag for spørsmålene. Først var det viktig å få frem hva intervjuobjektene tenkte når temaet var lek, hva vektlegger de, og hvordan bruker de leken på sin skole. For å prøve å få et mer helhetlig bilde av en leksituasjon så hadde jeg noen spørsmål som gikk på pedagogens rolle i skolehverdagen og i leken. Videre valgte jeg å ta for meg sentrale høydepunkter i historien å stille spørsmål rundt disse, da kom vi blant annet inn på nasjonale prøver, PISA-undersøkelsen og ulike læreplaner. Underveis i intervjuene dukket det opp flere spørsmål som jeg stilte underveis. Det var oppfølgings- og oppklaringsspørsmål til det forskningsdeltakerne sa.

### ***3.3.1. Utvalg av forskningsdeltakere***

Når man velger en kvalitativ forskningsmetode, er utvalget av forskningsdeltakere også veldig viktig. Hvem skal man intervju? Skal man intervju én, eller flere? I Dalen (2004) står det at det er viktig å tenke på at antall forskningsdeltakere ikke blir for stort med tanke på gjennomførelsen og bearbeidingen. En faktor man også bør tenke på er at forskningsdeltakerne gir et godt grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51). Dette betyr med andre ord at jeg måtte skaffe et tilstrekkelig utvalg med deltakere slik at jeg får et stødig grunnlag for refleksjon. For å skaffe et tilstrekkelig utvalg er det viktig å tenke at man har varierte personer med i intervjuet. Forskningsdeltakerne må være representativt for hele populasjonen, derfor må det være en variasjon i alder, kjønn, utdanning, erfaring mm (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 243).

En viktig ting å tenke gjennom er hvem man ønsker informasjon fra. I undersøkelsene mine med bakgrunn i problemstillingen vil det være naturlig å intervju pedagoger i 1.klasse som har lang erfaring med 6-åringer. Jeg ønsket å intervju pedagoger som hadde vært med da 6-års reformen ble innført og som kunne si noe om hvordan det var den gangen. Med en så lang fartstid i småskolen kan de også si noe om utviklingen som har vært de siste årene og dermed hvordan utviklingen har påvirket lekens plass i skolen. Det er hensiktsmessig og ønskelig at forskningsdeltakerne har jobbet med både L97 og LK06 slik at de kan si noe om de endringene som de kanskje kjenner på i klasserommet.

I starten så jeg for meg å intervju pedagogene individuelt, og i tillegg noen gruppeintervjuer for å få mest bredde i svarene. Ved å ha individuelle intervjuer kan man få mer fyldige og detaljerte beskrivelser av deltakeren. Man kan gå dypere inn i dens forståelse, erfaringer, holdninger og refleksjoner knyttet til lek. I motsetning til et gruppeintervju hvor man kan få frem flere syn på saken og deltakerne kan dele og sammenligne sine erfaringer. En godt sammensatt gruppe vil sitte på verdifull kunnskap som kan være både sentral og viktig for et forskningsprosjekt, og det kan være med på å avdekke flere ulike synsvinkler (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.146-147). Det viste seg å bli veldig utfordrende å finne mange pedagoger med den kompetansen jeg var ute etter og som hadde tid og lyst til å delta i prosjektet. Derfor valgte jeg å gjennomføre gruppeintervjuer med pedagoger med ulik bakgrunn, men alle med erfaring med 6-åringer. Det var i alt elleve personer som deltok i prosjektet, tre førskolelærere, fire førskolelærere med videreutdanning og fire lærer.

### ***3.4.Min forforståelse***

Undersøkelsen min har en induktiv tilnærming som vil si at jeg gikk ut med et «åpent sinn». Dette innebærer at jeg som forsker på forhånd ikke skulle ha noen forutinntatt holdning, men kun registrere hva forskningsdeltakeren kom med (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Fordi at lek er et tema som mange har meninger om, også jeg, og for at jeg skulle ha en mest mulig induktiv tilnærming var jeg på forhånd nødt til å klargjøre min forforståelse. Jeg måtte gjennom hele prosessen være bevisst denne slik at denne ikke på noen måte kunne være med å legge føringer for mitt forskningsprosjekt.

Forståelse kommer alltid av en forforståelse. Denne forforståelsen omhandler meninger og oppfatninger som vi har gjort oss på forhånd med tanke på det temaet vi skal forske på. Når man møter forskningsdeltakeren må man derfor stille med en bevissthet rundt egen forforståelse som gjør at man åpner opp for deltakerens opplevelser, uttalelser og forståelse av temaet. Hvis man er bevisst sin egen forforståelse gjør det forskeren i stand til å se muligheter for teoriutvikling i sitt egent intervjumateriale (Dalen, 2011, s.16-17). Forskerens forforståelse vil kunne påvirke hva forskeren legger merke til, og hvordan forskeren velger å vektlegge og tolke sine observasjoner (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.35-36). Det betyr med andre ord at jeg som forsker ville med min forforståelse påvirke hva jeg har lagt mest vekt på i datamaterialet.

Jeg ønsket å skrive om lekens plass i skolen, fordi det er et viktig tema. Jeg mener at alle barn må føle at de mestrer skolen. Skolen er ikke et system som alle barn skal gjennom, som et A4-format som alle barn skal passe inn i. Jeg mener at gjennom lek kan skolen bli en arena som flere barn opplever at de mestrer. Det kan ikke være slik at det skal være barnet som må tilpasse seg skolen, det må være skolen som er tilpasset barna. Tenk på alle de barna som møter opp spente på første skoledag, ivrige etter å lære. Jeg mener at ved å tenke på læring gjennom lek åpner man opp for at flere barn skal oppnå flere læringsmål både sosialt og faglig. Og jeg tror at det sosiale må ligge til grunne for at det faglige skal få plass. Leken kan være en fin arena for å utvikle sosialkompetanse sammen med andre barn, og lære å bli «ett gangs menneske».

Jeg har også en forståelse av at det kan være et tidspress i skolen i dag. Det er mange styringsdokumenter som «beslaglegger» mye tid, og da kan det være at leken er den letteste å ta tid av. Vi kan jo tenke oss at barna får lekt etter skole tid. Men hva med alle de som kommer hjem etter skolen og blir sittende foran en skjerm? Er det ikke skolens ansvar at alle barn får oppleve gode opplevelser med lek? Jeg vet at i barnehager rundt i Norges land så er det mye lek, men også her har de innført skolestartergrupper for de eldste barna som en forberedelse til

å passe inn i skolen. Barnehagene er blitt mer «skolsk» (Schaanning, 2018, s. 247). Hvordan påvirker dette barna og skolen? Hvilke forventninger har pedagoger i 1.klasse til 6-åringen? Jeg vet også at mange barn blir utredet for ulike diagnoser tidligere og hyppigere enn før, da det kan være mye uro i klasserommet. Kanskje har fokuset til samfunnet blitt for mye økonomistyrte? Alle barna skal gjennom barndommen så fort som mulig for å bli produktive borgere. Kanskje er formålet til skolen endret seg fra å forme gode medborgere til å produsere pengemaskiner som er nyttige for samfunnet?

### **3.5. Validitet, reliabilitet og generaliserbare**

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at objektivitet alltid må sees i forhold til det subjektive standpunktet til forskeren. Gjennom forskerens ståsted og forforståelse for fortolkning at man kan finne den objektive sannheten. For å beskrive kvalitet i en studie finnes det ulike måter å gjøre dette på, men innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å diskutere troverdighet, styrken og overførbarheten av kunnskaper i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **3.5.1. Reliabilitet**

I all forskning har man et grunnleggende spørsmål om studiens reliabilitet. Reliabilitet kommer av et engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet. Dette dreier seg om nøyaktigheten av datamaterialer, hvilken data som brukes, hvilken måte dataen samles inn på, og hvordan dataen bearbeides. Det hevdes at det finnes to måter å teste dataens reliabilitet. Det ene er å gjenta undersøkelsen på samme grupper med noen ukers mellomrom, eller på den andre måten, ved å la flere forskere undersøke det samme fenomenet. Hvis undersøkelsene gir samme resultat kan vi si at det har høy reliabilitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.36-37). Dette handler om at datamaterialet er etterprøvbart, er til å stole på og om det gir et godt bilde av virkeligheten.

Forskningens reliabilitet omhandler forskningsresultatenes troverdighet. Er det mulig for en annen forsker å benytte den samme metoden og komme frem til det samme resultatet? Intervju er en intersubjektiv prosess, som vil si at intervjuet formes av samspillet mellom forskeren og forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil altså si at resultatene av intervjuene jeg gjennomførte var avhengig av mitt møte med forskningsdeltakeren. Altså hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte, hva jeg spurte om kunne utdypes og kroppsspråket og om væremåten hadde innvirkning. Det betyr med andre ord, at gjennom min klargjøring av metode er det mulig for andre forskere å gjennomføre den samme studien, men resultatene vil ikke nødvendigvis bli de samme.

Under mine intervju valgte jeg å benytte en intervjuguide. I guiden har jeg valgt å ha åpne spørsmål med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det å ha åpne spørsmål i intervjuguiden var et bevist valg for å ikke legge føringer for de som blir intervjuet. Jeg har benyttet samme intervjuguide i alle intervjuene. Jeg valgte også å bruke diktafon under intervjuet for å sikre det forskningsdeltakerne fortalte til transkriberingen. Dette gjør det også lettere å benytte sitat i drøftingsdelen, da jeg kan henwise direkte til forskningsdeltakerne mine.

### **3.5.2. Validitet**

Validitet handler om i hvilken grad resultatene er anvendbare i forhold til forskningsfeltet det er hentet fra (Dalen, 2004, s.103). Sagt med andre ord, om de svarene man får er de svarene på det man faktisk ønsker å undersøke. Vi kan med andre ord si at validiteten handler om overføringsbetydningen forskningen har. Det at jeg ønsket å vite mer om, var lek og lekens plass i skolekulturen, er det nyttig for flere enn meg selv? Jeg tenker at med en økt bevissthet rundt lekens betydning så vil det ha en stor innvirkning på barnas skolehverdag. Kvale & Brinkmann (2009) sier at validitet dreier seg om metoden egner seg til å undersøke det man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt prosjekt er det et kvalitativt forskningsintervju som egner seg best som metode fordi jeg hadde mulighet til å ut i felten og får snakket med pedagoger i 1.klassen som til daglig jobber med 6-åringene. Det er de som vet hvordan skoledagen for 6-åringene er opplagt på deres skoler, og de vet også hvilke tilpasninger de gjør i hverdagen og hvilken plass de gir leken. Larsen (2017) støtter denne tanken og hevder at det er enklere å sikre god validitet i kvalitative undersøkelser fremfor kvantitative, fordi det er mulig å stille utdypende og tilleggsspørsmål underveis i forskningsintervjuet (Larsen, 2017, s.29).

### **3.5.3. Generaliserbarhet**

I kvantitative studier er det vanlig å bruke statistisk generaliserbarhet, som betyr at man kan gjennom et representativt utvalg trekke slutninger for en hel populasjon. En ulempe ved kvalitative studier er at det ikke har noen statistisk generaliserbarhet, man er derfor nødt til å bruke en annen form for generaliserbarhet (Larsen, 2017, s.29). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan man benytte en analytisk generaliserbarhet. Det vil si at man kan vurdere hvor vidt funnene i et forskningsstudium kan benyttes som en rettleidning for hva som kan komme til å bli resultatet i andre lignende studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291). For mitt prosjekt vil denne analytiske generaliserbarheten være gjeldende, da jeg ikke kan si noe om hvor stor plass leken har i skolen på alle skolene i hele verden. Mitt utvalg er bare representative for sine

skoler, men det kan ha en overføringsverdi til andre, da de kan oppleve situasjonene på samme måte.

### **3.6.Forskningsetikk**

Når man skal gjennomføre et forskningsarbeid er det mange retningslinjer man må følge hvis forskningen inneholder opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner. Disse retningslinjene kan man finne på de nasjonale forskningsetiske komiteenes hjemmeside, og der står det blant annet at man bør følge prinsippene respekt, gode konsekvenser for de som deltar, rettferdighet og integritet (NESH, 2017). Det første jeg gjorde i min studie for å bevare forskningsetikken var at jeg søkte til personvernombudet om tillatelse til å forske på min problemstilling. Da sendte jeg en utdypende forklaring på hvilken metode jeg ønsket å benytte meg av og hvilket utvalg jeg kom til å ha i prosjektet. Personvernombudet er en organisasjon som skal ivareta institusjonens internkontroll og kvalitetssikring av forskningen (Personvernombudet, udatert).

I mitt forskningsprosjekt tenkte jeg nøye gjennom informert samtykke, slik at alle mine forskningsdeltakere skulle vite hva de stilte opp på. Som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker så er det viktig at forskningsdeltakeren ikke får noen videre konsekvenser av å stille opp i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81).

En utfordring jeg tenkte på når jeg skulle benytte intervju som metode var at det kunne oppleves som lite anonymt for forskningsdeltakerne. Dette kunne ifølge Postholm og Jacobsen (2016) i verstefall ført til at den som intervjues blir utrygg i svarene sine (Postholm & Jacobsen, 2016, s.68-69). Dette måtte jeg avklare tidlig i intervjuet å si at alt som kan spores tilbake til forskningsdeltakeren vil bli slettet ved undersøkelsens slutt og i selve masteroppgaven vil det bli helt anonymisert ved å ikke nevne navn eller noe som kan føre til at forskningsdeltakeren blir gjenkjent.

I mitt tilfelle har det forskningsetiske dreiet seg mest om å holde seg innenfor retningslinjene til personvernombudet. Jeg har også vært bevisst min egen forforståelse slik at ikke denne kommer i veien for forskningsdeltakerens erfaringer og refleksjoner.

### **3.7.Analyse**

I en analyse prosess av datamaterialet har jeg benytte meg av koding, kategorisering og tolkning. Koding og kategorisering er en hovedaktivitet i en kvalitativ analyseprosess. Først starter man med en åpen koding, da har man en åpen holdning til hva datamaterialet forteller. Man analyserer kjerneinnholdet i intervjuet og markerer hva som er viktige poeng. Forskeren skal sette navn eller gi koder til de fenomenene som er kommet fram i datamaterialet og senere

kategorisere disse (Nilssen, 2012, s.78-85). For å prøve å gjøre denne analysen så oversiktlig som mulig valgte jeg benytte en semistrukturert intervjuguide hvor jeg på forhånd har delt inn spørsmålene i to kategorier, En generell del og en om styringsdokumenters innvirkning. Disse kategoriene er kun til hjelp under intervjuet og trenger ikke å være de samme jeg benytter når jeg analyserer datamaterialet. Kodingen vil ta utgangspunkt i forskningsdeltakernes svar og det de vektlegger som viktig (Nilssen, 2012, s.85).

All analyse bygger på evnene til å stille gode og effektive spørsmål. Det bidrar til å fokusere på kjernen i materialet. I en analyseprosess må man også ha et kritisk perspektiv på eventuelle mønster som trer frem i materialet. På denne måten vil man kunne oppdage sammenhenger som kan ha betydning (Nilssen, 2012, s. 101-103). Gode spørsmål til materialet kan være for eksempel spørsmål om tid og ressurser, testing, kartlegging og metodevalg. Det gjelder å være kritisk til å finne ut hva forskningsdeltakeren egentlig sier noe om, og dette gjøres ved å bruke oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål for å sikre at du har oppfattet svaret korrekt. «Forstår jeg deg riktig når du sier at ...» er et eksempel på hvordan jeg valgte å sikre informasjon underveis i intervjuet.

Som forsker vil jeg alltid forsøke å analysere det forskningsdeltakerne mine sier, men det var først etter transkriberingen at den bevisste analysen tok fatt. Jeg lyttet til opptakene og transkriberte intervjuene underveis. Jeg valgte å lese gjennom intervjuet med markeringstusj, å markere viktige momenter. Deretter skrev jeg ned stikkord, og ut fra stikkordene dannet det seg kategorier. Disse kategoriene, testing og ytre styring, organisering og metodevalg, pedagogens rolle, og barnets behov og utvikling, har jeg brukt for å presentere funnene mine på en mest mulig hensiktsmessig måte.

For å presentere min tolkning av datamaterialet vil det være naturlig å trekke inn teorien igjen. Gjennom tolkning forsøker forskeren å si noe om hva datamaterialet betyr, en beskrivelse av forskningsdeltakernes meninger og en tolkning av betydningen i meningene deres. Teorien blir da benyttet som et redskap for å forstå og få innsikt. (Nilssen, 2012, s.65-66). Det var med andre ord helt naturlig for meg å trekke inn teorien igjen i det jeg begynner å presentere funnene i datamateriale mitt. Det er også slik i tolkning av intervjuer at det er den som tolker som finner meningen i intervjuet, derfor kan ulike fortolkere finne ulike meninger. Jeg vil avklare min forforståelse som sier noe om mitt utgangspunkt for fortolkningen og bygge min tolkning på teori. Sett fra et hermeneutisk ståsted vil jeg se ulike deler i en større sammenheng og bygge videre på det jeg allerede vet.



#### **4. Resultat og drøfting**

I denne delen av oppgaven vil jeg presenter mine funn fra mitt datamateriale. Med grunnlag i dette materialet vil jeg drøfte rundt den teorien som er skrevet og kunne si noe om hvilke tanker mine forskningsdeltakere har om temaet lekens plass i skolen. Jeg vil drøfte funnene mine opp mot relevant litteratur og teori som er presentert i kapittel 2. Jeg vil drøfte funnene ved bruk av sitater fra forskningsdeltakerne og ser på disse opp mot teorien.

Jeg gjennomførte gruppeintervjuer med totalt elleve forskningsdeltakere. Felles for deltakerne er at alle arbeider i småskolen og at alle hadde erfaring med 6-åringer. Noen hadde startet sin praksis i barnehager og jobbet med 6-årsgrupper å skolestartere før de ble med over i skolen i 1997. Andre hadde jobbet i skolen hele sin yrkeskarriere. Dette gjorde at forskningsdeltakerne mine hadde veldig ulik bakgrunn og utdanning, noe som var veldig interessant. De hadde ulike syn på enkelte punkter, og dette gjorde at jeg fant et bredere bilde av lekens plass enn om alle hadde hatt samme bakgrunn.

I 2003 ble Reform 97 først evaluert, og det ble allerede da stilt spørsmål om lekens plass i skolen og mange hadde et kritisk blikk på den nye læreplanen (Haug, 2003). Dette var nok bare begynnelsen på det som skulle bli en diskusjon i dag. Men hvor mye blir egentlig leken brukt i skolen i dag? Og hvilke erfaringer, tanker har erfarne pedagoger om lekens plass på småskoletrinnet fra Reform 97 til i dag? I mitt forskningsarbeide har jeg kommet frem til ulike sider av leken, og ulike momenter som påvirker lekens plass. Hovedfunnene vil jeg presentere videre i dette kapittelet.

##### ***4.1 Testing og ytre styring***

Etter FN-rapporten i 1990, hvor Norge blir kåret til verdens beste land å bo i, til tross for stor misnøye blant befolkningen med tanke på lange helsekøer, ventelister for utdanning, høye boligpriser og økt kriminalitet. Etter dette var det å forvente at det måtte komme en endring (Tønnessen, 2011, s.100) Det som var viktig å gjøre noe med var utdanningspolitikken, og da Gudmund Hernes ble sittende som utdanningsminister kom endringene som kan ha påvirket skolen totalt. Med hans bakgrunn som sosiolog og statssekretær så han på nordmannens potensiale som større enn det som var resultatet på 90-tallet. Med bakgrunn i dette begynte debatten som førte 6-åringene inn i skolen. Det ble vedtatt og det ble en ny læreplan som skulle sikre det nye årskullet en god overgang til skolen med en blanding av lek og skrifts-  
språkoplæring (Tønnessen, 2011, s.101-102).

«Skolens samfunnsmandat er å gi barna grunnleggende ferdigheter slik at de klarer seg selv i arbeidslivet og kan forsørge seg selv. Utvikle de til å bli politiske og demokratiske borgere» (Stray, 2018, s.13-17) Hva er det egentlig som legger føringer for skolens innhold, er det lover og læreplaner eller er det elevresultater og det vi kan måles i? (Karseth & Sivesind, 2009, s.50-53). Dette er spørsmål som er veldig viktig at skolen, og spesielt pedagoger vet hva de mener om. Forskningsdeltaker 3 hevder at det kan være lett å tenke at man må øve til nasjonale prøver for at man skal skåre best mulig eller at man må forberede barna på PISA-undersøkelsen slik at Norge kommer best mulig ut av det, men er det egentlig riktig? Det burde være slik at det er lover og læreplanen som ligger til grunn for hvordan undervisningen skal legges opp, og det er det nok på de fleste skoler. Læreplanen ligger som et fundament for undervisningen, men det er nok noen som jobber etter høyere mål enn det som faktisk er forventet av et barn på et bestemt årstrinn, legger forskningsdeltaker 2 til.

I 2000 kom St.meld. nr. 30 om grunnskole og videregående opplæring: kultur for læring. Og med bakgrunn i denne ble det bestemt at basisfagene skulle styrkes ved at det ble lagt ned flere timer til dette (Mediås, 2010, s.51). Forskningsdeltaker 7 forteller at «de ytre kravene er blitt så høye at de ikke får tid til å gi barna rom for fri lek. Pensumet er blitt så stort i småskolen at de ikke har tid». Dette kan ha vært en konsekvens av at kunnskapsløftet ble innført i 2006 og det ble styrking av generelle ferdigheter og ny fag- og -timefordeling (Mediås, 2010, s.52).

Det er blitt flere og flere kompetansemål som skal nås, kartleggingsprøver og andre tester som skal gjøre det lettere å sammenligne barna for å se hva de ikke kan, forteller forskningsdeltaker 10. Forskningsdeltaker 1 støtter dette og sier at barna blir målt i hva de kan etter 2.trinn, og hvis de ikke kan det så er det omtrent krise, det oppleves som et ytre press på pedagogene. Ta for eksempel leseopplæringen. Man starter med begynneropplæring i lesing i 1.klasse, kanskje har også noen startet i barnehagen, og hvis et barn ikke kan alle bokstavene til jul, da må man sette inn støtet for dette går ikke. Men da er det ikke før etter 2.årstrinn at kompetansemålet er å kunne lese. Som pedagog må man roe litt ned, man må gi barna tid, det er ikke bekymringsverdig at en 6-åring som er vant til en barnehagehverdag med lek har kort oppmerksomhetsspenn, er umotivert av bokstaver og heller vil se ut av vinduet. Det er helt naturlig det, det ligger i barnets natur.

En forskningsdeltaker jeg intervjuet praktiserte vurderingsnotat allerede etter første halvår. Alle barna fikk et vurderingsnotat som sa noe om hvordan deres utvikling hadde vært frem til jul i 1.klasse. Hva kan de, både sosialt og faglig, og hva må det øves mer på.

«Naturligvis vil den listen over ting de ikke kan være mye lengre enn hva de kan etter bare et halvt år på skolen. Da er det viktig at man som lærer passer på å vektlegge de positive tingene, den positive utviklingen barnet har hatt siden skolestart og at man motiverer både foreldrene og barnet til at dette er bra nok. Og ikke sprer en bekymring over alt det barnet ikke kan.» (Forskningsdeltaker 8)

Dette er et resultat av at staten ønsker å vite om barnet har nådd de målene det skal i løpet av et skoleår. Det er ikke så viktig for de hvordan målene er nådd, så lenge man har nådd de (Tønnessen, 2011, s. 102-103).

Myndigheten ønsker mer kvalitetssikring, styring, kontroll og en skole for alle. Dette åpner markedet for alle som utarbeider standardiserte løsninger for nettopp å måle noe av det som ønskes kontroll over. Slike tester kan gi noen svar på hvilken kvalitet skolen har og det kan fange opp om det er noen som trenger spesiell tilrettelegging (Pettersvold & Østrem, 2012, s.12). Det er med andre ord myndighetene som tillater dette enorme testregimet som er i norske skoler i dag, fordi de ønsker kontroll. Slik at barns selvfølelse og opplevelse av å ikke lykkes i skolen er et resultat av at myndigheten ønsker kontroll over deres resultater.

Da utdanningsdirektoratet ble dannet i 2000 av det tidligere læringscenteret, ble det deres oppgave å avholde eksamener, nasjonale prøver og offentliggjøre resultatene (Tønnessen, 2011, s.126). Det betyr med andre ord at utdanningsdirektoratet kan bestemme hvilke prøver og tester skolene skal ta også sender ansvaret over til skolene. Videre vil skolen gjennomføre testen og sende inn sine resultater, samtidig som de får tilgang til å se andres resultater på samme test. Det at det ble mulig å sammenligne seg opp mot hverandre og kunne se resultatene til andre skoler påvirket også barna (Mediås, 2010, s.51).

Et ønske om målstyring førte til testing og et behov for å ha kontroll, og noe som fikk konsekvenser for skolen var det enorme sjokket som kom etter PISA-undersøkelsen først på totusentallet. Den første rapporten som forelå etter PISA-undersøkelsen førte til at mange nordmenn ble skuffet over resultatet, men Norge lå nært gjennomsnittet, noe som vekket en svekket tillitt til den norske skolen (Tønnessen, 2011, s. 124-127). Plasseringen til Norge i verdensammenheng var egentlig ingen dårlig plassering, og ingen grunn og bli skuffet over. Det var de skyhøye forventningene til at Norge skulle være best, som muligens hadde en medvirkning i skuffelsen. Norge var ikke best, de skåret ikke høyest og resultatene sto ikke til forventningene. Kanskje kan det tenkes at undersøkelsen ikke var relevant for norske skoler, og kanskje burde alle som deltok arbeidet ut fra samme læreplan.

Forskningsdeltaker 3 forteller at etter LK06 kom det mer kartlegging inn i skolen, og det ble mer prestasjonspress. Det lå en kartleggingsprøve og ventet, og alle barna måtte forberedes på denne. Noen pedagoger kunne bli veldig ivrige, noen ble æres-kjær og det lå mye prestisje i å få barna best. Dette var noe forskningsdeltaker 3 opplevde at hun måtte bremse. Hun måtte jobbe jevnt og trutt med for eksempel bokstavene og med den erfaringen hun hadde så var hun sikker på at alle 6-åringene kunne alle bokstavene til de begynte i 2.klasse, selv om de ikke skåret så godt på kartleggingen.

Også innføringen av nasjonale prøver i 2004 har fått ringvirkninger som ikke alle er positive (Mediås, 2010, s.52). Resultatene fra de nasjonale prøvene skal brukes av pedagogene i oppfølgingsarbeidet med barnet, og som grunnlag for tilpasset opplæring til hvert enkelt barn (Utdanningsdirektoratet, 2018) PISA og nasjonale prøver kunne utelukkende vært positivt hvis prøven var tilpasset barnet, men når det er en standardisert test som alle barn tar, da er det ikke mye tilpasset opplæring forteller forskningsdeltaker 6. Det er blitt et enormt press på skolen i dag fordi man skal prestere bedre og bedre for hvert år, og man må skåre bedre enn de andre skolene i kommunene og helst landet kommenterer forskningsdeltaker 8. Kulturen på enkelte skoler er at hvis barna presterer bra på nasjonale prøver så blir det kake på lærerværelset fordi pedagogene har gjort en god jobb. Det er blitt et enormt fokus på målet og resultatene, slik at det er lett å glemme at det er barn man arbeider med, det er barnas hverdag tilføyer forskningsdeltaker 5.

Etter slike undersøkelser, spesielt etter PISA-undersøkelsen så kom media fort inn i bildet. De omtalte norske skolebarn som «tapere» og beskrev resultatene som «middelmådige» og verre ble det da resultatene for oppfølgingsundersøkelsen kom «enda dårligere i matte og naturfag», «typisk norsk å være selvgod» (Tønnessen, 2011, s.128-129). Hva gjør dette med et barn som har deltatt i PISA-undersøkelsen, et barn som har gjort så godt det kunne og prestert så bra som mulig i sin situasjon?

Et barn som gang etter gang får høre om alt det ikke kan, vil til slutt få et dårlig selvbilde og nedsatt motivasjon. Det er ikke rart at vi har så mye frafall i videregående, med tanke på all den testingen og kartleggingen som er i den norske skolen (Forskningsdeltaker 11).

Generasjon prestasjon (Madsen, 2018) er et uttrykk man bruker om dagens skolebarn fordi det er om å prestere best, også innad i elevgruppen. Barn blir oppdratt til at de skal være best, best i alt. Vi kan stille oss spørsmål ved denne utviklingen. Hva gjør dette med barnet? Hvordan er

det for et barn å bli utsatt for så mye press om å skulle mestre alt og helst være best i alle fag? Det er ikke noe tvil om at dette kan påvirker barna og kommer til å påvirke skolehverdagen deres. «Første halvdel av ungdomsskolen tror jeg ikke det er så mange som lærer så mye. Det må være de som er veldig sikre på seg selv, resten prøver å finne sin plass det første halve året» sier forskningsdeltaker 9. Hun mener også at man kan se ungdommer som er mer umotiverte og usikre når de skal begynne på ungdomsskolen, fordi de lever under et så enormt stort press om å prestere godt. Dette bekreftes også av pedagoger i Sandefjord som påpeker at man påfører barn et enormt nederlag ved å teste de, og da gjerne i det som er pensum året etter (Marsdal, 2011, s. 69-70).

#### ***4.1.1. Løfter i den nye læreplanen***

Den nye læreplanen lovet at 1.klassen skulle være det beste fra barnehagen, leken, og det beste fra skolen, skrifts-språkstimulering. Det ble lovet at det skulle være temabaserte prosjektarbeid i aldersblandede grupper og det skulle være overkommelige kompetanse mål etter hvert årstrinn, men lek som metode for 1.klassen (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.72-76). Når jeg i mine forskningsintervjuer spør forskningsdeltakerne mine om hvordan de synes overgangen mellom barnehage og skole er blitt får jeg ulike svar, spesielt fra to forskningsdeltakere. «Vi har fått til en god overgang, vi bruker lekegrupper og sørger for at barna får en variert hverdag der det både er plass til fag og lek» (forskningsdeltaker 4). «Jeg opplever at overgangen er veldig brå, barna kommer fra en hverdag full av lek og blir plassert rett på skolebenken og det er slutt på all lek og moro» sier forskningsdeltaker 7.

Da det ble vedtatt senket skolealder førte dette til endringer i barnehagen også, og i 1991 kom barnehageloven og det ble opprettet førskolegrupper i barnehagene (Tønnessen, 2011, 113-114). Forskningsdeltaker 5 mener at alt er på en måte flyttet et hakk ned, slik at det som var tenkt som 6-årsgrupper i skolen, 1.klassen, nå er flyttet over til barnehagen. Det er nå barnehagen som har ansvaret for mye av det som var skolens oppgave før. Det som var forventet at en 7-åring skulle kunne for 20 år siden skal en 6-åring kunne i dag.

«Nå skal helst alle 1.klassingene kunne lese til jul på 1.trinn, og hvis de ikke kan det må man sette inn tiltak for å styrke lesingen. Da glemmer man fort at kompetansemålet er etter 2.årstrinn, så det hadde ikke trengt å være så bekymringsverdig at en 6-åring ikke kan lese etter fire måneder på skolen» tilføyer forskningsdeltaker 4.

I 1997 begynte to årskull på skolen, og innføringen av den nye reformen ble gjort over en periode på tre år (Tønnessen, 2011, s.112). Dette betyr med andre ord at de barna som begynte på skolen i 1997 begynte enten i 1. klasse eller 2.klasse og at det i praksis ikke var noe som skilte disse trinnene. Men det betød også at 2.klasingene måtte jobbe etter kompetansemål for 2.årstrinn, altså lære seg fagstoffet for to år, på ett. Kanskje kan man se en sammenheng til nåværende kompetanseløftet hvor målet står etter 2.årstrinn, burde 1.trinn hatt egne kompetansemål, med påfølgende mål etter hvert årstrinn?

Som nevnt innledningsvis ønsker samfunnet at skolen skal være for alle, men på tross av mye tilrettelegging er det barn som ikke mestrer skolehverdagen og opplever det som angstfylt og stressende (Befring, Frønes og Sørli, 2010, s.13). Forskningsdeltaker 1 forteller at da hun gikk på skolen var det ikke sjeldent at man ikke begynte å lese før man begynte i 2.klassen og det var etter den gamle skolen, altså 3.klasse i dag. «Forventningene til hva et barn skal kunne er veldig høye, og kanskje kan dette ha en sammenheng med at vi har mye skolevegring, utagering, stress og uro i skolen» (Forskningsdeltaker 1). Hvis barnet er trygg på at det stilles krav til de fra de er små så vil dette påvirke selvtilliten og prestasjonsangsten. Hun poengterer også at vi må la barn være barn.

#### ***4.2 Organisering og metodevalg***

Noe av det som har påvirket organiseringen i skolen er kanskje maktstrukturen i utdanningssystemet. Fra at pedagogene hadde større frihet og til LK06 og timefordeling så har det skjedd mye med skolesystemet (Tønnessen, 2011, s.102). Forskningsdeltaker 7 forteller at man kan føle seg veldig styrt av timeantallet som er satt til hvert enkelt fag. Derfor kan det være vanskelig å tenke kreativt og få til praktiske aktiviteter der barna opplever det som lek. «Det er blitt slik at man må kunne forsvare at man leker ved å si at dette går inn under Norsk-faget eller dette er matematikk. Dermed er det blitt mindre rom for den frie leken og man må inkludere det i undervisningen som en metode for læring» sier hun.

«Det ideelle er om det var lovfestet at man skal ha et visst antall timer lek i løpet av en skoleuke til førsteklassingene. Det skulle vært rammeplanfestet det også, for da hadde Stortinget og regjeringen synliggjort at de synes lek er viktig. Nå er det vi som holder på leken fordi vi ser verdien av den» (Forskningsdeltaker 3).

Hvis man skal gi rom for leken så er det viktig å ha litt «is i magen», man må kunne ta seg tid og tenke at å leke er viktig og at barna lærer sosiale spilleregler gjennom lek sier forskningsdeltaker 5. Hun sier man må kunne ta valg som går på bekostning av andre ting og

stå ved det. På den måten vil man kunne ha mer plass for lek og se de positive sidene av leken, og kanskje vil barna også ha faglig utbytte av nettopp dette. «Hvis man har en harmonisk klasse som har et godt sosialt samspill vil de også ha et bedre fokus inne i klasserommet når det skal være fokus på fag» (Forskningsdeltaker 6). Dette fører oss til fokuset på den generelle delen av læreplanen som ønsker «det integrerte mennesket», et meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende og miljøbevisst menneske. (Tønnessen, 2011, s.107-108). Og hva er vel ikke bedre enn å arbeide mot det integrerte mennesket i barnet gjennom sosialt samspill og lekpregede aktiviteter?

I barnehageloven blir leken anerkjent, og leken har en egenverdi. Leken blir sett på som en aktivitet i seg selv som blant annet skal fremme utforskertrang og skaperglede hos barna (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s.48). Når jeg spør om hvordan forskningsdeltakerne opplever skolehverdagen svarer forskningsdeltaker 11 at «i dag oppleves skolehverdagen som for teoretisk og lek er ikke en anerkjent aktivitet. Man har lett for å bli veldig knyttet til lærebøkene og det årshjulet man setter opp, slik at det ikke er rom for noe annet». Før så kunne man undre seg over mer, barna kunne stille spørsmål og man kunne finne ut av det sammen. «Et barn kan ikke komme og spørre om en meitemark i desember, fordi da skal vi snakke om snø, is og vann. Meitemark skal vi snakke om i uke 20, husk spørsmålet til da» (Forskningsdeltaker 9). Selvfølgelig er de flinke til å ta spørsmål som kommer opp underveis, men at i enkelte tilfeller så kan de oppleve det som om at spørsmålet ikke passer inn i det temaet de jobber med på akkurat det tidspunktet. Forskningsdeltaker 10 tilføyer at det ligger på en måte en forventning i barnet selv også om at skolen skal være teoretisk, og at opplevelsen av hva skole skal være i dag ikke er den samme som opplevelsen av skolen for 20 år siden.

Alle barn har rett på individuell opplæring i undervisningen, hvis denne undervisningen ikke er tilstrekkelig kan barnet få tilbud om spesialundervisning (Moen, 2017, s. 23-40). Nordahl (2012) har uttrykt at ved å ha mer lek i skolen kan flere barn føle mestring, og at det ofte er lekpregede aktiviteter som blir brukt i spesialundervisningen (Nordahl, 2012b, s. 11-31). Det er ofte slik i dag at mange barn får spesialundervisning utenom den tilpassede opplæringen, dette kan blant annet være i form av å bli tatt til side i egen gruppe, ha spesielle oppgaver å arbeide med, enten faglig eller sosialt, eller å ha en til en undervisning. Som Nordahl sier er det ofte lekpreg over aktiviteten som blir brukt i spesialundervisningen, dette skyldes nok at de virker mer motiverende. Da burde man også tenke mer lekpreget i den ordinære undervisningen, slik at alle barna ble motiverte til å lære.

Forskningsdeltaker 3 opplever at L97 ga mer rom for prosjekt og temabasert undervisning enn LK06 tillater. «Det var mer rom for å arbeide tverrfaglig sammenlignet med den fastsatte timeplanen skolene har i dag, hvor det er faglærere som har ansvaret for sine fag og det blir vanskeligere å samarbeide på tvers av fagene» (forskningsdeltaker 3). Med et faglærersystem som ene skolen hadde så ble de mer knyttet til sine timer, og de følte at de skulle rekke gjennom så mye pensum at det ikke er tid til å skulle flette det sammen med andre fag og se sammenhenger. En ny læreplan er under utvikling, og det ser ut som det går i positiv retning. Da kan det bli mer rom for tverrfaglighet igjen, og man kan jobbe mer på tvers av fagene.

«Utviklingen etter den nye læreplanen kommer blir veldig spennende, da er det et håp om at vi kan undre oss mer, ta oss bedre tid og se sammenhenger på tvers av fagene igjen. Kanskje kan også uteskole bli mer aktuelt å komme inn i timeplanen».  
(Forskningsdeltaker 2)

Etter L97 ble det bestemt at hele 60% av tiden i småskolen skulle bli brukt til temabasert prosjektarbeid (Tønnessen, 2011, s.108) Siden dette ikke er fastsatt i LK06 er utviklingen blitt negativ i den forstand at det er blitt mindre av det, men noen forskningsdeltakere forteller at de bruker mye stasjonsarbeid for å få inn flere fag i en time, men dette er også lettere å lykkes med hvis det er en pedagog som har flere fag på samme trinn.

«Klassestørrelse påvirker veldig hvordan undervisningsopplegget blir utformet fordi det er mer krevende å holde oppmerksomheten til 25 barn på samme tavle enn for eksempel 10 barn. Da gjelder det å være kreativ og tenke alternativt, kanskje kan man ha stasjonsarbeid med stasjoner som er selvgående eller man kan benytte seg av assistenter hvis klassen har det, og til og med foreldre eller besteforeldre kan komme og bidra på enkelte dager hvis de har kompetanse på området» (Forskningsdeltaker 7).

I arbeidet med prinsippene og retningslinjene til L97 ble det fremmet en tanke om at lek skulle brukes som en metode for å tilegne seg fagstoffet (Tønnessen, 2011, s.108). Og hvis man tenker seg å bruke lek som en metode til læring i dag så forteller forskningsdeltaker 3 og 4 at de er flinke til å tenke alternativt, de laminierer, klipper og ordner konkreter, lager løyper, og spill for at barna skal kjenne på en mestring tidlig i skoleløpet. Dette krever litt organisering, men med tiden så har man opparbeidet seg en «idébank» som man kan plukke idéer fra når man trenger det.

«Vi kan fortsatt sitte med malerkoster å lage bokstaven S, men hvis en blir feil vei, vil barnet få beskjed om at den er feil vei, så den må viskes ut. Det var ikke slik du skulle



gjøre, for nå skulle du lage en S. Før hadde vi mer plass til den spontane undringen som kunne oppstå i undervisningen. Det var ikke så nøye hvilken vei bokstavene var de to første skoleårene, men man kunne undre seg over hva det lignet på, hvorfor den ble slik og hva mer man kunne lage av den. Nå får man høre at man har gjort en feil fordi det er ikke slik den korrekt bokstav ser ut» (Forskningsdeltaker 4).

«Det oppleves som om man har tidspress hele tiden. Før LK06 kom kunne man leke mer til hver bokstav, man kunne bruke sandpapir, skrive i sand, forme i leiere og skrive på ryggen til hverandre. Da kunne man ta seg tid til å gå ut og samle ting som begynte på samme bokstav som man jobbet med og lage figurer og ord, fysisk» (Forskningsdeltaker 3).

Dette kan skyldes at det var nedsatt tid til det i L97 som forsvant i LK06 (Tønnessen, 2011, 108). «I dag må man helst rekke gjennom flere bokstaver på en uke slik at man rekker å repetere de etter jul. Og det er bare i tillegg til alt det andre en 6-åring burde kunne før den starter i 2.klassen» tilføyer forskningsdeltaker 4.

Opplæringsloven har et formål, og det er å sikre at barna utvikler kunnskaper og holdninger som gjør de rustet til å møte arbeidslivet og det sosiale felleskapet i samfunnet. Barna skal få utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998a, §1-1). Opplæringslovens oppgave i dag er å sikre at alle barn har grunnleggende kunnskaper til å mestre livet. Men hvordan skal et barn kunne utvikle skaperglede og utforskertrang hvis det ikke er rom for det i undervisningen? Forskningsdeltaker 1 forteller at «skapergleden i et barn er når det ivrer etter å produsere noe, når det ønsker å utforske å lage ting i nye materialer, ikke når de får utdelt materialet og en mal om hvordan produktet skal se ut».

«Vi ønsker oss en skole for alle, men har vi egentlig det med det høye fagpresse vi har i dag? Det er mer skolevegring, mer stress og uro i skolen og flere barn som sier de ikke er motiverte» mener forskningsdeltaker 11. For disse barna er det tilpasset opplæring som kan være redningen, hvis skolen er flink til å tenke tilpasset opplæring vil disse barna få opplegg som er til rette lagt deres nivå og utfordringer og kanskje klare å snu. Tilpasset opplæring er noe som kom med Reform 97 som sier at samtlige barn har rett på undervisning som er tilrettelagt deres forutsetninger. I tillegg har man spesialundervisning som et alternativ hvis utfordringene er veldig store (Tønnessen, 2011, s.112). Dette er det opplæringsloven som sikrer (Grønliid & Hårberg, 2018).

Et argument for ikke å gi rom for lek er frykten for hva kollegaer og foreldregruppen mener om det og at man kan bli ansett som uprofesjonell (Webster-Stratton, 2005, s.64). Da L97 kom var det satt av 247 timer i løpet av småskolen til lek, denne leken opplever mine forskningsdeltakere at er forsvunnet helt ut (Tønnessen, 2011, s.108).

«I dag burde halvparten av tiden i 1.klasse vært viet til lek. Hvis vi tenker oss en 1.klassing, født sent på året, kanskje er ikke barnet mer enn en 5-åring som kommer til et klasserom og skal sitte stille en hel skoledag. Det må være kjempevanskelig for det barnet, men hvis det barnet hadde vist at etter lunsj skal vi leke og ha fysisk aktivitet, hadde det kanskje hatt motivasjon til å jobbe litt ekstra de to første timene» (forskningsdeltaker 9).

Mange pedagoger kan tenke at lek ligger utenfor pensum, men lek burde være en integrert del. En del som forbedrer og utvikler barns læring (Webster-Stratton, 2005, s.64). Forskningsdeltaker 8 påpeker at «lek kan være så mangt, hvis et barn kommer hjem og forteller at det «bare» har lekt, så har det lært en hel masse, uten at det egentlig var klar over det selv (se vedlegg 4 for eksempel)». Barnet har ikke bare lekt, men det har blant annet brukt sansene sine, vist omsorg, bygget selvfølelse og mestringsfølelse. Og alt det et barn lærer gjennom lek, det er grunnlaget for alt annet som skal læres. «Barn leker seg til ferdigheter» (Forskningsdeltaker 8).

### ***4.3 Pedagogens rolle***

I en leksituasjon har man en god mulighet til å utvikle en positiv relasjon mellom barn og voksne. Grunnen til dette er at i lek, vil forholdet mellom de voksne og barna være jevnt, og leken vil være på barnets premisser (Webster-Stratton, 2005, s.64). Dermed vil lek som metode være et fornuftig valg i småskolen for at barna skal bygge opp en god relasjon til pedagogene sin og bli trygge i gruppa. «En god relasjon mellom barn og voksen vil være verdifullt når barnet skal få veiledning og støtte fra den voksne på skolen» (forskningsdeltaker 6).

Noen voksne kan synes at det er vanskelig å la barna få leke fritt, fordi det fort kan bli veldig voldsomt og pedagogen kan lett miste kontrollen (Webster-Stratton, 2005, s.64) Dette kan gjøre at mange pedagoger kvier seg for å la barna få frilek, og heller velger pedagogiske aktiviteter. De kan også tenkes at man ikke kan la barna få frilek fordi det må forsvares med tanke på læreplanen. Forskningsdeltaker 4 forteller at noen pedagoger er flinke til å «rydde» plass til leken, mens andre gjør det ikke. «Det kan virke som at det ikke er noen felles holdning til dette og at det derfor blir veldig opp til hver enkelt pedagog og hvilke holdninger den enkelte har til

lek» legger hun til. På den skolen oppleves det som at flere pedagoger, som er veldig akademiske har en negativ holdning til leken og tenker at det skulle barna vært ferdig med i barnehagen.

Forskningsdeltaker 7 hevder at pedagoger som deltar i lek får en bedre klasseledelse og et bedre klassemiljø med større respekt og tillit fra barna. Dette kan skyldes at pedagoger som deltar i leken fremstår som rollemodeller for barna. De viser barna respekt ved å la de styre leken (Webster-Stratton, 2005, s.64-65).

«Pedagogens rolle i en leksituasjon er å være tilstede. Man kan ikke sende barna ut for å leke også selv bli inne» (forskningsdeltaker 5). Hun sier at som pedagog må man være tilstede, man må veilede barna og observere. Ved å observere barna i leken kan man se hvem som styrer, hvem som faller utenom og hjelpe de barna som trenger veiledning. Observasjon i leksituasjoner er også lønnsomt med tanke på gruppesammensetning, som pedagog kan man observere det sosiale samspillet i gruppa og dermed tenke på dette når man setter sammen arbeidsgrupper, plassering i klasserommet og ordenselevpar.

«Det er pedagogens rolle å sørge for at alle barna får en felles skolekultur. Barna kan komme fra ulike barnehager, med ulike bakgrunner, så de trenger ikke å ha en felles forståelse for hvordan man skal samhandle i en gruppe. Da blir det ekstra viktig at pedagogene på trinnet er bevist sitt ansvar for å veilede barna i sin samhandling med andre barn slik at man får noen felles spilleregler» (forskningsdeltaker 1).

#### ***4.4 Barnets behov og utvikling***

I opplæringsloven står det at det er skolens ansvar at barna blir møtt med tillit og respekt og at skolen skal sørge for at får utfordringer som fremmer danning og lærelyst. (Grønli & Hårberg, 2018) Forskningsdeltaker 2 forteller at barn har et behov for lek, spesielt frilek. Det er i denne leken de kan lære sosialt samspill og relasjonsbygging, det å forholde seg til andre mennesker. Altså danning, barn lærer danning gjennom lek, og de ser på lek som lystbetont. «Kanskje burde skolen bli flinkere til å tenke på lek som en metode og det kan føre til at barna opplever det som nyttig og lystbetont» poengterer hun til slutt.

Da kunnskapsløftet kom i 2006 og sa noe om at barna skulle forberedes på arbeidsliv og kjenne på mestringsfølelse ble fokus på at skolen skulle være for alle og barna skulle føle seg motiverte til å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningsdeltakerne mine på en skole forteller at lek er viktig nettopp med tanke på motivasjon og mestring. Barna må føle dette for å utvikle seg sosialt og bygge relasjoner. «Man får ikke god læring hvis de gode relasjonene mellom

barna og mellom barna og de voksne ikke er der» forteller forskningsdeltaker 3. Det handler om at barna har behov for å kjenne trygghet før den kan ha fokuset på læring. Forskningsdeltaker 2 legger til at «en 6-åring som begynner i 1.klasse har behov for å bli kjent med de andre barna og finne sin plass i gruppa». Det å bli trygg på seg selv og at det man gjør er bra nok er veldig viktig, spesielt tidlig i skolegangen, og dette kan leken på småtrinn være med å påvirke i positiv retning.

«Som et tiltak for at barna skal bli trygge i klassene sine bruker vi lekegrupper. Det er sammensatte grupper som pedagogen har valgt som skal være sammen, enten det er frilek eller ulike praktiske oppgaver som skal løses sammen. På denne måten blir elevene kjent med en liten gruppe som de blir ekstra trygge på før de kan velge fritt i klassen. Etter en periode med samme lekegruppe så bytter vi grupper slik at de nok en gang kan bli kjent med noen nye i en liten gruppe. Dette er blitt mer vanlig i de senere årene siden det er blitt så store kull med barn i hver klasse. I den ene gruppen her er det 37 i 1.klasse og 48 i 2.klasse, og det er alt for mange å bli kjent med på en gang for en 6-åring» (forskningsdeltaker 4).

Med tanke på barnas behov for lek varierer dette veldig. Forskningsdeltaker 8 sier at de må ta hensyn til at man har alle typer barn i en klasse. For eksempel de som ikke har gått i barnehage, de som ikke har bodd i Norge før, de med spesielle behov, og man ser også forskjell fra barn som kommer flyttende fra nabobygda. Enkelte barn med disse bakgrunnene kommer mye senere med i leken. «De trenger mye mer hjelp og veiledning fra en pedagog for å komme inn i gruppen» forteller hun. Forskjellen kan ligge i trygghet. Ta f.eks. barn som har gått i barnehage og barn som ikke har det. I denne sammenhengen vil nok et barn som har gått i barnehagen blitt mye tryggere i en gruppe, de er vant til å være sammen med andre barn. Ofte vil de også begynne på skolen med noen barn fra samme barnehage, og dermed ha noen som de er tryggere på enn andre. Disse barna kan ha en fordel fordi de finner sin plass i gruppa mye raskere enn et barn som ikke har gått i barnehage.

«De barna som ikke har gått i barnehage vil bruke mer tid på å finne sin plass i gruppa, og gruble på om de har noen å leke med i friminuttet, skal jeg tørre å si noe, hvordan reagerer de hvis jeg gjør sånn og lignende spørsmål» (Forskningsdeltaker 8).

«Vi gjør det vi blir målt på, fremfor det vi betrakter som viktig og riktig. Man kan ikke styre, regulere eller måle seg til felleskap eller til en velferdsstat med velfungerende offentlige institusjoner og ansvarsfulle borgere» (Pettersen & Østrem, 2012, s.101). Som pedagoger har

man kanskje lett for å bli påvirket av alle ytre krav, alle tester og resultater som offentliggjøres, men hva er vel viktigere enn at et barn går ut av skolen som et godt medmenneske, som er trygg på seg selv, med gode verdier og ta fornuftige avgjørelser. Dette er egenskaper som er vanskelig å teste eller måle slik at man som pedagog skal kunne få det bekreftet svart på hvit. Men samtidig er det egenskaper som kommer klart frem hos barnet, og det kan være både berikende og harmonisk for miljøet i klasserommet.

Det er blitt en forventning til at barn som kommer fra barnehagen skal være «skoleklar» til de begynner på skolen, derfor driver mange barnehager med skoleforberedende aktiviteter (Schneider, Manetti, Frattini, Rania, Santo, Coplan & Cwinn, 2014. s. 447-462). Forskningsdeltaker 6 mener at det kan ha påvirkning i barnehagene om hvilke forventninger skolen har til et barn når det begynner på skolen.

«Det har ingen betydning om et barn er skoleklar. De tar skolefagene fort, men ofte trengte de lengre tid til å bygge relasjoner for å få seg venner. Det kan på den andre siden være en fordel om barnet har gått i barnehager hvor de har fokus på samspill og sosial utvikling. Da vil barnet forstå samspillet med andre barn, og da bygger man raskere relasjoner, blir raskere trygg i gruppen og på seg selv, og har lettere for å ha fokus når det er faglig opplegg» legger hun til.

«En pedagog med riktige holdninger kan få et barn til å lykkes med det meste, bare den har troen» (forskningsdeltaker 4). Hun forteller videre at det kan ta tid å bygge opp tillitt hos et barn, men ved at pedagogen har troen på barnet og styrker den vil også barnet selv få troen på seg selv. Denne selvsikkerheten kan bli endret ved at barnet gjennomfører en kartlegging den kommer dårlig ut av. Prestasjonspresset kan produsere pene testresultater på den ene siden, men skoletapere på den andre fordi kravene til hva en 6-åring skal mestre blir høyere og høyere for hvert år, og flere og flere faller utenfor (Marsdal, 2011, s. 69-70). Dette er et faktum, da flere barn har en god relasjon til pedagogen sin og opplever at pedagogen har troen på barnet. Barnet vil gjøre en innsats og få en god selvtillit. Men fordi at kravene blir høyere og høyere vil noen barn kunne føle de aldri strekker til, og dette kan skyldes det testregimet som er i dag. Hvordan skal utviklingen videre bli hvis man ikke setter en stopper for dagens trend om å teste barn i alt de gjør?

#### **4.5 Fremtidens skole**

Ønsket er å ha en skole for alle, men i de siste debattene er det kommet frem at skolen er blitt for resultatorientert. Det er et ønske om at man skal ha et større fokus på den personlige utviklingen fremfor faglig fremgang hvor barnet må pugge og huske (Valseth, 2018, s. 80-81). Har vi egentlig en skole for alle når alle skal gjennom det samme nåløyet, svare det samme på oppgavene å være best i alt? Dette er spørsmål man kan stille seg, og kanskje er ikke det den norske skolen er blitt til en skole som passer for alle barna. Forskningsdeltaker 11 svarer på dette og sier at «det er en veldig negativ utvikling, og fortsetter denne utviklingen vil man nok få usikre barn som ikke vet om det de gjør er godt nok». I en slik diskusjon er det viktig å husk at barn er forskjellige og lærer ulikt.

«Den myke overgangen fra barnehage til skole som ble lovet av L97 den er så godt som forsvunnet, og det virker som om det er skolen som har fått ansvaret for overgangen alene. For et barn som kommer fra barnehagen kan hoppet føles kjempestort når de kommer over i skolen og skal sitte timevis ved siden av en pult. På den andre siden kan dette gå smertefritt fordi skolehverdagen er lagt opp på en helt annen måte, det er veldig opp til hvordan pedagogen har lagt opp undervisningen» (forskningsdeltaker 9).

Det er selvfølgelig veldig mange ulike meninger om hvordan en skolehverdag for en 1.klassing skal være, men kanskje hadde leken fått en større plass hvis de som tror på det hadde kjempet litt for å få det på timeplanen. Og kanskje burde det vært en endring i lærerutdanningen, hvilke føringer legges i lærerutdanningen om lek? Er det slik at nyutdannede lærere har mindre rom for fri lek i klasserommet enn erfarne pedagoger? Alt dette handler om hvordan man organiserer skolehverdagen og hvilke metoder man velger å benytte seg av.

I dag er det også en debatt om man skal ha mulighet til å søke om utsatt skolestart for barnet sitt, og dette var ikke forskningsdeltakerne mine enige om. Forskningsdeltaker 4 foreslo dette som et godt alternativ. Da spesielt med tanke på det store spriket som kan være i en 1.klasse. Det er stor forskjell på en 1.klassing som er født i januar og en 1. klassing som er født i desember. Barn som er født for tidig eller er umodne av seg vil også oppleve at spranget fra barnehage til skole er stort. Så hvis foreldre, i samråd med PPT kunne bestemt at barnet sitt skal vente et år med å begynne på skolen så ville dette påvirket barnets skolesituasjon.

Forskningsdeltaker 7 var ikke ening og så ikke dette som en mulig løsning. Da burde man heller se på innholdet i 1.klassen og tenke mer tilpasset opplæring. Skolen opplever det som å gå mot seg selv siden det var en så enorm debatt da 6-åringene skulle inn i skolen. «Skal de plutselig

tilbake igjen til barnehagen nå da?» spør hun. Og det er noe man bør merke seg, fordi det er mange land hvor barna starter på skolen helt ned i 4-5-års alderen også i europeiske land (Tønnessen, 2011, s. 102-103). «På den andre siden så har vi de barna som er overmodne, de som er helt klare for å begynne på skolen og ivrer etter å lære mer» poengterer hun. For de kan 1.klassen oppleves som kjedelig om man ikke gir de tilstrekkelig med utfordringer, så her er det viktig å finne en balanse.

Forskningsdeltaker 2 forteller at hun deltar i en debatt om realfagsplan i barnehagen, og at dette er hun sterkt imot fordi hun ønsker at barn skal får være barn. Hvis det blir realfagsplaner i barnehagene så vil skolens læreplan bli presset enda lengre ned, og barna vil kunne enda mer når de begynner på skolen. Dermed vil barna som begynner på skolen få mye repetisjon og mange kan oppfatte det som unødvendig og miste motivasjonen.

## **5. Avslutning**

Jeg har nå kommet til en ende for min forskningsoppgave om lekens plass i skolen og hvordan det påvirker barnet. Dette forskningsprosjektet avsluttes ikke med en konklusjon, men heller en oppsummering og en refleksjon.

### ***5.1. Behov for videre forskning***

Gjennom mitt forskningsprosjekt har jeg forstått at dette er et stort tema hvor mye påvirker tidsbruken i skolen. Det er derfor viktig å påpeke at dette er et felt som absolutt har behov for videre forskning med tanke på lekens plass og viktigheten av lek. Kanskje spesielt med tanke på den enorme utviklingen vi ser innenfor teknologi. Da tenker jeg på hvordan lek kan bidra til å øke læringsutbyttet både faglig og sosialt, i den forbindelse tenker jeg at det kunne vært interessant og forsket på hva barn sier om lek i skolen og hvordan de mener skolehverdagen burde vært lagt opp. I tillegg kunne det vært interessant og forsket på bruken av lek i småskolen og praktisk arbeid koblet opp mot det store frafallet i videregående. Det ville også vært spesielt interessant å sett på hvordan man kan tilrettelegge for lek og praktisk arbeid i skolen som en del av den ordinære undervisningen, altså timeplanfestet. Med et økt fokus på mer praktiske kunnskapsformer kunne man kanskje truffet flere barn, spesielt sårbare barn som opplever lite mestring i de teoritunge fagene.

### ***5.2. Oppsummering***

Mine funn viser til at lek har en positiv innvirkning på barns utvikling og skolehverdag, og at det er fornuftig tilskudd i skolen i forbindelse sosialisering og økt motivasjon. Samtidig er det viktig å vise til at forskningsfeltet i denne oppgaven har vært noe spesifikt, og at det ikke trenger å være slik i alle tilfeller. De fleste forskningsdeltakerne trekker frem at de savner leken og at de skulle ønske det var mer tid til lek i småskolen. Min oppgave har vært og se på hvilken plass leken har i skolen og samtidig hva som påvirker den.

Tidligere diskusjoner har vist at det er for lite lek i barneskolen og at barn har behov for å få utfolde seg både faglig og sosialt. Spørsmålet er reist, er barna blitt den nye oljen, det som Norge skal livnære seg av når oljen tar slutt (Schaanning, 2018). Med en slik forventning kommer det til å bli et enda høyere læringspress i fremtiden hvis det ikke skjer en drastisk endring. Det at skoleløpet er blitt noe man fortest mulig skal igjennom for å bli produktive borgere (Jakobsen, udatert). Det er slik at barndommen er blitt et mesterskap, et race, noe man skal være førstemann til å ha gjennomført og da selvfølgelig bedre enn alle andre.



I 1997 kom endringen, endringen som førte 6-åringene inn i skolesystemet og det intense presset om å være best. De ble lovet en myk overgang, men mye lek, både fra fri fantasi og lek som en metode for læring (Haug, 2003, s. 57-58). Men hva fikk de egentlig? Mange mener at leken er så godt som borte fra skolen, og man må som pedagog verdsette leken for at det skal være rom for den. Det er et så stort læringspress og tidspress i dagens skole om alle målene som skal nås og alle kartleggingene man skal skåre bra på, at man fort kan glemme at det faktisk er 6-år gamle barn. De kommer rett fra barnehagen, en hverdag fylt av lek og latter, også skal de rett inn på skolebenken å ha fullt fokus på en tavle.

I dagens samfunn er det fokus på å skape en skole som passer for alle (Befring, Frønes og Sørli, 2010). Her kan lek bidra til at skolen kan passe for flere, og færre vil oppleve stress i forbindelse med skolesituasjonen. Leken kan gi et bedre samhold mellom pedagog og barn, utvikle motivasjon, mestring og livsglede i barnet. Det kan også bidra til å utvikle hele mennesket.

Det er viktig å huske at i skolen skal vi utvikle hele mennesket (Tønnessen, 2011, s.107). Dermed må vi tenke på at barna som kommer til skolen ivrer etter å lære, de må få lære, men i sitt tempo og det de er interessert i. Vi kan ikke bare tenke prestasjon og skyve de foran når vi setter uoverkommelige mål. Barna må kunne føle at det de gjør er lystbetont, at de har mulighet til å mestre det og at pedagogen har troen på dem.

Myndigheten ønsker mer kvalitetssikring, styring, kontroll og en skole for alle, og dette åpner markedet for alle som utarbeider standardiserte løsninger for nettopp å måle noe av det som ønskes kontroll over (Pettersvold & Østrem, 2012, s.12). Dette kan være veldig bra på mange måter, men det bør ikke være på feil bekostning. Leken bør ikke skyves helt vekk for å gjøre plass til flere tester som gjør barna mer bevisst på hva de ikke kan enn hva de faktisk kan. Vi må bort fra tanken om at vi kun har plass til den kunnskapen som kan måles, vi må ikke styres av effektivitet, klokka, status og penger, men heller sette fokuset på demokratiske, gode medborgere som tar gode valg basert på fornuft.

Etter denne forskningen på lekens plass i skolen så har jeg blitt mer bevisst på hvordan man kan benytte seg av lek, både ute og inne. Vi må la barna få lov til å leke, ikke bare som en belønning for god oppførsel i timen, men for lekens egen skyld. Med denne oppgaven vil jeg bidra til at leken får en større plass og gjerne høyere status enn den har i dag. Jeg vil formidle at leken kan bidra til et positivt miljø og et godt samspill. Leken er til for barna, den frie leken, lek for læring, gi leken rom i skolen.

## 6. Litteraturliste:

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64) Hentet 15.03.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet. (1989). Artikkel 31 hvile og fritid. Hentet 21.03.2019 fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-31-hvile-og-fritid/artikkel-31-hvile-og-fritid-fulltekst/>
- Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M. A. (2010). Forord Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærming. I E. Befring, I. Frønes & M. A. Sørli (red.) (2010). *Sårbare unge* (1. utg., s.13). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Creswell, J. W. (2013) *Qualitative Inquiry research design – choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage
- Dalen, M. (2014). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Grønli, G. N. & Hårberg, G. B. (2018, 20.August). Opplæringsloven. Hentet 05.07.2019 fra <https://ndla.no/subjects/subject:40/topic:1:20600/resource:1:53011>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 - Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg., s. 179-216) Oslo: Unipub
- Jakobsen, S. E. (udatert) *Forsker advarer om for mye læringspress i barnehage og skole*. Hentet 30.12.2018 fra <https://www.forskingsdagene.no/artikler/forskere-advarer-om-for-mye-læringspress-i-barnehage-og-skole!t-2345>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2015) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Karseth, B. & Sviesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, 2009(1), 50-53. Hentet 15.03.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2009/bedreskole-1-2009.pdf>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.) (2014). *innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s.27-47). Oslo: Unipub.
- Kristensen, H., L. & Olsen, K., R. (1997) *Læreplanutvikling og lek i skolen*. Tønsberg: Forlaget Norske Studieguides
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket for kunnskapsløftet – grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Larsen, A., K. (2017) *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Brøte K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: en systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet 15.03.2019 fra <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Madsen, O., J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget
- Marsdal, M., E. (2011). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget manifest AS
- Mediås, O., A. (2010). *Skolehistoriske holdepunkt – norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didaktisk norsk forlag
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I Lyngsnes, K. & Rismark, M, (Red.) *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s.23-40). Oslo: Gyldendal akademiske

- NESH (2017) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 20.01.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). Bedre læring for alle elever. I Nordahl, T. (Red.). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. (s.192-210). Oslo: Gyldendal norske forlag
- Nordahl, T. (2012b). Elever som mislykkes i skolen. I Nordahl, T. (Red.). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. (s.11-31). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- Opplæringslova. (1998a). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 15.03.2019 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova. (1998b). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 25.06.2019 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Personvernombudet (2017). *Om oss*. Hentet 20.01.2019 fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om\\_oss.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html)
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke*. Siggerud. Res Publica
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016) *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schaanning, E. (2018) *til alle barns beste? – Intervensjon i skolefeltet*. Oslo: Kolofon
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. & Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School Psychology International*, 35(5), 447-462.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole, 30.årgang (3) s.13-17*

- Sundquist, J. (2018, 2.nov.). *Hvor gikk det galt for generasjon prestasjon?* Hentet 03.07.2019 fra <https://psykologisk.no/2018/11/hvor-gikk-det-galt-for-generasjon-prestasjon/>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2015 (1) s. 1-11. Hentet 09.11.2018 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/89>
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, L., K., B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Kva er nasjonale prøver? Hentet 26.06.2018 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Valseth, I. A. (2018). Utdanning for alle – noen ønsker for den norske skolen. *Bedre skole*, 30.årgang, (heftenummer. 4) s.80-81
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

## **7. Vedlegg**

### **7.1. Vedlegg 1 – Brev fra NSD**

#### **Prosjekttittel**

Lekens plass i skolen

#### **Referansenummer**

905394

#### **Registrert**

18.01.2019 av Birgit Anette Gaundal - birgit.a.gaundal@student.nord.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ole Petter Vestheim, ole.p.vestheim@nord.no, tlf: 4774022687

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Birgit Anette Gaundal, birgit.nette@hotmail.com, tlf: 97592156

#### **Prosjektperiode**

01.04.2019 - 30.06.2019

#### **Status**

23.01.2019 – Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **23.01.2019 – Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.1.2019. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## 7.2. Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «*Lekens plass i skolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i lekens plass i skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i lekens plass i skolen i dag kontra det som var tenkt da 6-årsreformen ble innført.

Problemstillingen i oppgaven er «*På hvilken måte opplever lærere med over 20 års erfaring i småskolen, lekens rolle i 1.klassen i dag kontra det som var intensjonen da 6-års reformen ble innført?*»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Veileder i prosjektet er Ole Petter Vestheim ved Nord Universitet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen enten fordi jeg har gjort en avtale med din skole i forbindelse med dette prosjektet, eller fordi jeg vet at du kan være en egnet informant i dette prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet vil det innebære et intervju på 20-30 minutter. Det kommer til å bli tatt opp med lydopptak. Dette lydopptaket kommer til å bli slettet så fort jeg har fått skrevet ned intervjuet

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I dette prosjektet vil det være de to undertegnede som vil ha innsyn til datamaterialet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste innelåst og adskilt fra øvrige data. Det vil ikke være mulig å spore informasjonen tilbake til deg som forskningsdeltaker og det vil ikke bli gjenkjennelig i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Da vill all data som er tilknyttet intervjuet bli anonymisert. Det innebærer at ingen personopplysninger om deg som enkeltperson eller arbeidsplassen din kan gjenkjennes. Jeg kommer til å slette personopplysninger og bakgrunnsopplysninger om deg og slette lydopptaket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved Ole Petter Vestheim, epost: [ole.p.vestheim@nord.no](mailto:ole.p.vestheim@nord.no), Birgit Anette Gaundal: [birgit.nette@hotmail.com](mailto:birgit.nette@hotmail.com)
- Nord universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: [personverombud@nord.no](mailto:personverombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ole Petter Vestheim  
(Prosjektansvarlig/veileder)

Birgit Anette Gaundal  
Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekens plass i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



- Hvordan mener dere lek og læring kan ses sammen?
- Hvis vi tenker oss at vi skal bruke lek som en inngang til læring, hvordan kan dette gjøres?
- Hva vinner du med å bruke lek i læringsituasjonen?
- Er det noen utfordringer med å gjøre det slik?

**6. Hvilke forventninger har dere til 6-åringene når de kommer fra barnehagen?**

- Med tanke på konsentrasjon, oppmerksomhet, aktivitet
- Barnehagen har kjent et press på at barna bør være skoleklare, hva legger dere i begrepet skoleklar og vektlegger dere dette?
- Reform 97 sa at barnehagen skulle inn i skolen, har det blitt omvendt?

**Styringsdokumenters innvirkning**

1. Både L97 og LK06 har lagt rammer for skolen.
  - Har dette ført til at lekens plass i skolen har forandret seg?
  - Hvordan?
  
2. Da L97 og 6-års reformen ble innført var intensjonen at det skulle være det beste fra to tradisjoner. Skriftspråkstimulering fra skolen og lek fra barnehagen, hva er deres tanker rundt dette?
  - Hvordan kombineres dette i dag?
  
3. Nasjonale prøver ble innført i 2004, kan dette ha påvirket lekens plass?

4. Hvordan tenker dere at PISA-undersøkelsen har vært med å påvirke barnas hverdag i skolen?

5. Hvordan tror dere utviklingen vil bli fremover?

#### 7.4. Vedlegg 4 – Jeg har bare lekt

