

**Lek og læring – en narrativ analyse av et forankret forhold i  
læreplanene**

**Masteroppgave i pedagogikk**

Ped 395



**Jakob Andre thor Straten**

Vår 2021

**Universitetet i Bergen**

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## I Sammendrag

Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan forholdet mellom lek og læring er fremstilt i de tre siste læreplanverkene: L97, LK06 og LK20. Tidligere forskning og evaluering viser til et paradigmeskifte mellom perioden ved implementeringen av Læreplanreform 97 hvor leken gjorde sin inntreden i skolens pedagogikk og implementeringen av Kunnskapsløftet 06. Med Kunnskapsløftet 06 ble den tradisjonelle nordiske skoletradisjonen endret til et skolesamfunn der kunnskap og konkurranse stod sentralt. Implementeringen av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 20 gjør det mulig å undersøke om det er nye bevegelser i forholdet mellom lek og læring.

Oppgavens problemstilling er satt til å belyse bevegelsene i fremstillingen av relasjonen mellom begrepene lek og læring. For å belyse dette er det arbeidet ut fra følgende problemstilling: *«Hvordan fremstilles forholdet mellom lek og læring i Læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20 i den overordnede delen og fagene norsk og matematikk opp til 4. klassetrinn?»*. Inkluderingen av disse tre læreplanene, fra implementeringen av lek i læreplan og frem til dagens aktuelle læreplan gjør det mulig å utskrive en helhetlig fortelling på tvers av læreplanene, noe som gir et helhetlig bilde av bevegelsesmønstrene. Begrensningene som er gjort, er i tråd med hvilke fag paradigmeskiftet har påvirket i størst grad og også blant fagene som regnes som kjernefag i grunnskolen. Analysene er gjennomført ved en narrativ-metodisk tilnærming inspirert av Emery Roe og hans fokus på policy narratives, eller politiske fortellinger. Her ses læreplanverkene som bærere av politiske fortellinger som setter rammer for vår forståelse av sammenhengen mellom lek og læring. I analysen er det identifisert både en overordnet fortelling som er gjennomgående i de tre læreplanverkene, og videre er det identifisert underliggende fortellinger om lek og læring. Resultatene viser til en dominerende fremstilling hvor lek relateres til læring som et virkemiddel eller verktøy. Dette skaper et kausalt plot hvor lek fører til læring i samtlige av de aktuelle læreplanene. Det er også gjort funn som viser til nedgang i vektlegging av lek som virkemiddel i skolen da paradigmeskiftet med LK06 fant sted, men også en mulig endring ved den nye læreplanen som implementeres i disse dager.

## II Abstract

This thesis explores the relationship between play and learning in the three latest National Curricula: Læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 and Kunnskapsløftet 20. Previous research and evaluations refer to a paradigm shift between the implementation of Læreplanreform 97, where play was introduced into school pedagogy, and the implementation of Kunnskapsløftet 06. Through Kunnskapsløftet 06, the traditional Nordic school tradition was transformed into a school society where knowledge and competition became central. The implementation of the new National Curriculum, Kunnskapsløftet 20, makes it possible to examine if there are new changes / alterations in the relationship between play and learning.

The research-question of this thesis is set to explore the changes in the presentation of the relationship between the concepts of play and learning. The research question is: *“How does the relationship between play and learning in Læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 and Kunnskapsløftet 20 manifest itself in the Core Curriculum and the subjects Norwegian and Mathematics up to 4<sup>th</sup> grade?”*. The inclusion of these three curricula, makes it possible to write a holistic narrative across the curricula, providing a holistic picture of the changes. The limitations taken are in line with the subjects most affected and are also among the subjects which are considered the main subjects in primary and lower secondary schools. The analysis is carried out using a narrative-methodological approach inspired by Emery Roe and his focus on policy narratives, or political narratives. Here, the curricula are perceived as carriers of policy stories which set the framework for our understanding of the connection between play and learning. In the analysis, an overall story which is consistent throughout the three curricula, has been identified, and further underlying narratives about play and learning have been identified. The results refer to a dominant presentation where play is related to learning as a device. This creates a causal plot where play leads to learning in all the relevant curricula. Findings also show a decline in using play as a device in schools when Kunnskapsløftet 06 was put into practice, though also a potential change with the implementation of the new National Curriculum.

### III Forord

Velkommen til mitt forskningsprosjekt. Endelig var det min tur å levere masteroppgaven og jeg vil takke disse personene for å ha tolerert meg det siste året og spesielt de siste ukene.

Helene Eide som reddet meg fra å begå feil som ville kostet levering innen tidsfristen og samtidig for at du har gjort meg til en klokere mann.

Min familie slik at jeg ikke blir arveløs.. det kan vi ikke ha noe av. Spesifikt Mamma, som selv om hun ikke kan noe om forskning eller akademia i praksis, så gir hun 115% for å hjelpe. Pappa for råd, som ikke alltid er tatt i bruk, men tidslinjalen kom på plass i uke 17.

Helle vil jeg takke for telefonsamtaler som egentlig bare skulle være et raskt spørsmål på to minutter, men som fort ble 2 timer med diskusjoner, refleksjoner og fullspekket med gode råd. Det er godt å ha deg som sparringpartner!

Jeg vil til slutt takke min kjæreste Hanna. Det at du har holdt ut med meg i de dager der jeg måtte starte hele kapitler på nytt, eller når jeg måtte skrive gjennom natten for å overholde egne hårete deadlines. Spesielt de dagene du kom over uten at vi hadde avtalt det, bare fordi du hørte oppgittheten ligge og ulme, de dagene der macbooken var et hårstrå fra å ende i veggen. Jeg er evig takknemlig for at jeg møtte deg før Covid'en tok tak i samfunnet. Du er best.

## IV Notat om gjennomføring

Gjennomføringen av prosjektet har i stor grad blitt påvirket av Covid-19, men ikke i forhold til den metodiske inngangen som valget til slutt falt på, narrativ policy analyse (Roe, 1994). Året 2020 har bydd på utfordringer for verden i det generelle og dette forskningsprosjektet er intet unntak. Planen for prosjektet har siden første dag på studiet vært å foreta et prosjekt basert på forskningsintervju, og potensielle objekter har vært planlagt over lang tid. Da Covid-19 først brøt ut ble det tidlig gjort klart at forandringer burde vurderes, og når masterprosjektet nærmet seg start var det helt klart at planendringer måtte gjøres. Fra å ha et prosjekt som var helt avhengig av personinvolvering, gjorde jeg det helt uavhengig av slik datainnhenting. Dette gjorde også at jeg så meg nødt til å forkaste tidligere innhentet metodeteori og hente inn både ny teoretisk, men også ny praktisk kunnskap. Dette involverte både diskursteori, som mitt første alternativ, og narrativ forskning som mitt andre. Til slutt endte jeg, med god hjelp av veileder, på Narrativ Policy Analyse (Roe, 1994). Til tider tenkte jeg at jeg hadde tatt meg «vann over hodet», for metoden viste seg å være mye mer avansert, kompleks og krevende enn jeg først trodde. Dette sammen med utenomvitenskapelige faktorer som pandemien forårsaket skapte mer trøbbel enn det rent utdanningsmessige. Likevel stod jeg stødig, med hjelp av veileder, og klarte etter hvert å mestre metoden, med flere fartsdumper så klart.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	7
<b>1.1 Oppgavens tema</b> .....	7
<b>1.2 Presentasjon av problemstilling</b> .....	8
<b>1.3 Begrunnelse</b> .....	9
<b>1.4 Tematisering og bakgrunn for oppgaven</b> .....	10
<b>1.5 Læreplanen</b> .....	10
<b>1.6 Forholdet mellom lek og læring</b> .....	11
1.6.1 Skolens forhold til begrep og læreplan.....	14
<b>1.7 Tidligere forskning</b> .....	16
1.7.1 Læreplanimplementering.....	16
1.7.2 Kritiske analyser av norsk utdanningspedagogikk og læreplaner .....	17
1.7.3 Internasjonal læreplanimplementering .....	19
1.7.4 Lek som læringsmetode.....	20
<b>1.8 Posisjonering av egen studie</b> .....	21
<b>1.9 Oppgavens oppbygging</b> .....	21
<b>2.0 Forskningsprosjektets teorigrunnlag</b> .....	23
<b>2.1 Epistemologisk bakgrunn</b> .....	23
<b>2.2 Narrativ analyse</b> .....	24
<b>2.3 Narrativ teori</b> .....	25
2.3.1 Narrativ som meningsdannende sammenheng .....	25
<b>2.4 Politikk som fortellinger – Narrativ policy</b> .....	26
2.4.1 Roe om offentlige fortellinger .....	28
2.4.2 Policy narrativer som fortelling.....	28
<b>2.5 Læreplan som en policy narrativ</b> .....	29
<b>3.0 Metode</b> .....	31
<b>3.1 Narrativ undersøkelse</b> .....	31
3.1.1 Hva ønsker man å avdekke? .....	33
3.1.2 Narrativ som meningssystem og form.....	33
<b>3.2 Prosessen og forskeren i møte med narrativ analyse</b> .....	35
3.2.1 Prosessen oppsummert .....	37
3.2.2 Forskeren i møte med metoden .....	37
3.2.3 Valg av dokumenter .....	38
3.2.4 Utforming av analytiske steg.....	39
3.2.5 Kategorisering, sammenheng og ordtellingsanalyse .....	40
<b>3.3 Studiens kvalitet og etiske hensyn</b> .....	42
3.3.1 Transparens.....	44
3.3.2 Gyldighet, troverdighet og overføringsverdi.....	45
<b>4.0 Problemstilling og Funn</b> .....	47
<b>4.1 Narrativets plot</b> .....	48
<b>4.2 Narrativ orientering ved Læreplanreform 97</b> .....	49
<b>4.3 Narrativ komplikasjon ved Kunnskapsløftet 06</b> .....	51
<b>4.4 Narrativ resolusjon og koda ved Kunnskapsløftet 20</b> .....	55

<b>4.5 Konseptualisering av begrepet læring</b> .....	<b>57</b>
4.5.1 Læreplanreform 97 .....	57
4.5.2 Kunnskapsløftet 06 .....	59
4.5.3 Kunnskapsløftet 20 .....	61
<b>4.6 Konseptualisering av begrepet lek</b> .....	<b>64</b>
4.6.1 Læreplanreform 97 .....	64
4.6.2 Kunnskapsløftet 06 .....	66
4.6.3 Kunnskapsløftet 20 .....	67
<b>4.7 Oppsummering</b> .....	<b>69</b>
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>70</b>
<b>5.1 Narrativ analyse som funnmetode</b> .....	<b>70</b>
<b>5.2 Læreplanenes nyanser</b> .....	<b>71</b>
<b>5.3 Problematisering</b> .....	<b>73</b>
<b>5.4 Lek fører til læring, konsekvens av plot</b> .....	<b>74</b>
<b>5.5 Er lekens egenverdi tilhørende barndommen?</b> .....	<b>75</b>
<b>5.6 Svar på problematikk</b> .....	<b>76</b>
5.6.1 Men ikke praksis.....	77
<b>5.7 Veien videre etter resolusjon og koda</b> .....	<b>78</b>
<b>6.0 En avslutning</b> .....	<b>80</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>81</b>

## 1.0 Innledning

Fortellingen, eller narrativet i denne oppgaven starter tilbake i 1997, da Læreplanreform 97 ble introdusert og grunnskolen for første gang skulle bli 10-årig. Dette var inngangsdøren for 6-åringene til skolen, ett år yngre enn tidligere elever. Samtidig ble lek også en del av skolegangen og læringsmetodene. Narrativet går gjennom tre tiårsperioder hvor hver av tidsperiodene har ulike læreplaner med forskjellige mål og fremgangsmåter. Det første tiåret strekker seg fra 1997-2006. Den andre tiårsperioden fra 2006 introduserte utdanningsreformen «Kunnskapsløftet» og Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) med et håp om økte akademiske ferdigheter i lesing, skriving, engelsk og matte. Bakgrunnen for reformen var argumenter om at norske barn ikke var gode nok sett opp mot land vi gjerne sammenlikner oss med (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Inngangen til dette tiåret markerer inngangen til den siste tiårsperioden i analysen. Her ble ny læreplan introdusert, først med Overordnet del i 2017 og deretter med fagplaner i ulike fag fra høsten 2020. Med det som har blitt kalt Læreplan for Kunnskapsløftet 20 (LK20) har man gjenintrodusert progressive ideer fra Deweys læringsperspektiv, hvor blant annet utforskning står som et sentralt virkemiddel i likhet med «learning by doing» (Dewey, 2011, s. 103). Med brede, tverrfaglige læringsmetoder og nye målområder gjør LK20 en inntreden som en annerledes læreplan. På hvilke måter skal gjennomgås tydeligere gjennom oppgavens helhet.

### 1.1 Oppgavens tema

Temaet er hvordan forholdet mellom lek og læring beskrives i læreplanene, hva som er sammenhengen mellom disse begrepene, om det er en sammenheng, og hvordan disse påvirker hverandre. Samtidig er oppgavens tema hvordan dette forholdet forandrer seg gjennom et tidsspenn på 23 år, fra Læreplanreformen i 1997, gjennom Kunnskapsløftet i 2006 og til Kunnskapsløftet i 2020, som er den siste iverksatte læreplanen. Oppgaven skal undersøke hvordan policymakere som regjeringen og utdanningsdirektoratet velger å fremme denne sammenhengen. Dette skal undersøkes gjennom en narrativ metode brukt til å avdekke underliggende budskap i politiske dokumenter og føre dem frem i lyset gjennom tolkninger, argumenter og fortellinger.



## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i læreplanens status som ide- og verdibærende styringsvirkemiddel i det norske utdanningssystemet har jeg utformet følgende problemstillingen for masteroppgaven:

*Hvordan fremstilles forholdet mellom lek og læring i Læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20 i den overordnede delen og fagene norsk og matematikk opp til 4. klassetrinn?*

Ambisjonen med problemstillingen er å avdekke hvordan læreplanverket fremstiller sammenhengen mellom lek og læring gjennom tre reformer. Dette er aktualisert ved at vi nå har implementert et nytt læreplanverk LK20, som for første gang siden L97 inkluderer en ny overordnet del av læreplanen hvor verdigrunnlaget for opplæringen inkluderer lek. For å undersøke problemstillingen skal jeg foreta en narrativ policy analyse, inspirert av Roe (1994). Gjennom narrative virkemidler identifiseres de underliggende fortellingene i L97, LK06 og LK20, for å få fram hvilke bevegelser som skjer både innad de aktuelle læreplanene, men også på tvers av læreplandokumentene.

Problemstillingen er satt til å skulle omhandle 1.-4. trinn i grunnskolen, også kalt småtrinnet, og fagene norsk og matematikk. Denne begrensningen er satt fordi det er denne gruppen elever som i hovedsak forventes å benytte lek i skolen, både som egen frivillig aktivitet og som element i læringsprosessen. Derfor er analysen avgrenset til læreplanverkens generelle del (L97 og LK06), overordnede del (LK20), i tillegg til prinsipper for opplæringen fra L97, læringsplakaten fra LK06 og kunnskapsløftet LK20 (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006b, 2020a). Med denne avgrensningen konsentreres analysen inn mot verdi- og idegrunnlaget for opplæringen mer enn mot konkrete kunnskaps- og kompetansemål innenfor de ulike skolefagene, men for å undersøke konsistensen i dokumentene er fagplaner for to sentrale skolefag inkludert: fagene norsk og matematikk. Ved å gjøre dette, er målet å dekke et stort nok område av læreplanene å gjøre en helhetlig analyse og for og så kunne gi en helhetlig vurdering opp mot forskningsspørsmålet.

### 1.3 Begrunnelse

Min motivasjon og begrunnelse for valg av oppgavens tema har å gjøre med min rolle som utdannet barnehagelærer og interessen for alternative læringsmetoder, i dette tilfellet bruken av lek som element i læringsprosessen og barnets egen trivsel og motivasjon. Det som har gjort at jeg har valgt å fokusere på læreplanene, er kontrasten mellom de ulike læreplanene og deres syn på forholdet mellom lek og læring. Min bakgrunn som barnehagelærer gjør også at jeg kan ses på som en forkjemper for lek inkludert i småtrinnet på skolen, både for sosialiseringen, undervisningen og trivselen for eleven. Denne kampen er tidligere kjempet av Hernes og Kaasa (2018). Klitmøller og Sommer (2015) fremmer i dansk pedagogikk, som «academics versus det hele barn og legende læring» (s. 66), men også som en «religionskrig», slik:

*Det fundamentale skisma mellem leg som altafgørende for læring og udvikling versus leg som tidsspilde blev herhjemme desværre til en holdnings- og værdisag. Eksempelvis forsvandt den nøgterne faglighed, da den blev reduceret til at være en «religionskrig». I en sådan jargon ligger det underforstået, at hver fløj «ved best» - man flytter sig ikke eller bøjer af for evidens. Med andre ord røg videnskabeligheden ud med badevandet og blev udskiftet med en postulert kamp mellem to faglige trossamfund, hvilket i seg selv er ødelæggende for forskning (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 62)*

Det at det er uenigheter i forskjellige forskningsperspektiv, betyr ikke at all aktivitet, hverken i skolen eller barnehagen til enhver tid skal ha fokus på å være gøy og leken, men at man bør se til alternative metoder for opplæring der barnets trivsel, utforskerglede og motivasjon står i sentrum. Poenget er på riktig måte å løse forskningsspørsmålet saklig for å analysere hvordan policyutformerne i Norge forankrer sammenhengen mellom lek og læring i læreplandokumentene Læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20. Ved å gjøre dette saklig går forskeren inn med en objektiv holdning.

## 1.4 Tematisering og bakgrunn for oppgaven

Tematikken i masteroppgaven omhandler to grunnleggende element i barns verden; lek og læring. Sammenhengene mellom lek og læring har vært belyst av flere teoretikere, blant annet Fröbel (1895), Dewey (2011) og Klitmøller og Sommer (2015). Felles for de utviklingspsykologiske teoriene er at lek fremstilles som et sammensatt fenomen, hvor lek på den ene siden representerer en egenverdi i barns livsverden, og samtidig ses lek som et virkemiddel for læring (Lillemyr, 2020). Lekens kompleksitet og sammenhengen mellom lek og læring har vært, og er fremdeles en grunnleggende spenning i læreplaner både i Norge og internasjonalt og krever stadig forskningsmessig oppmerksomhet (Jay & Knaus, 2018; Klitmøller & Sommer, 2016).

Dette for å undersøke om perspektivene på, og fremstillingen av denne sammenhengen har endret seg gjennom de tre reformene norsk skole har innført og gjennomgått siden seksåringene først ble tatt inn i skolen i 1997. Hvilke endringer har skjedd i læreplanene gjennom disse periodene, og hvordan har forholdet mellom lek og læring forandret seg i skolen de siste tre tiårene?

## 1.5 Læreplanen

En læreplan blir av Gunn Imsen (2020) beskrevet som slik: «Læreplaner er ikke det samme som virkeligheten». Det hun mener med dette er at den læreplanen som er lagt frem som den formelle læreplanen fortsatt skal gjennom en tolkningsprosess av de som skal praktisere den. Dette resulterer i den aktualiserte læreplanen hvor lærere tolker det som står i den formelle og utfører praksis utfra egen tolkning (Imsen, 2020, s. 293-297). Goodlad (1979) utdyper læreplaner som: «a course, or a body of courses, offered by an educational institution», dette betyr at læreplaner også omhandler hvordan kunnskapselementer er satt sammen og hvordan disse er ment å videreformidle gjennom pedagogiske institusjoner, som for eksempel skoler (Goodlad, 1979).

Imsen (2020) argumenterer ut fra sin tolkning av Goodlad, at læreplaner må forstås fra flere perspektiv enn bare læreplandokumentene alene. Dette fordi vedtatte

læreplaner, eller det Goodlad omtaler som «den formelle læreplan» fortolkes og operasjonaliseres av profesjonelle. Imsen peker derfor på at det:

*I diskusjoner om skolen skjer det ofte at skolens innhold blir bedømt etter hva som står i læreplanene. Det vil si at man baserer seg på en antakelse om at læreplanen er gjennomført til punkt og prikke. Dette er en alvorlig misforståelse (s. 293).*

I den foreliggende analysen er ikke skillet mellom ulike læreplanpraksiser et avgjørende skille. Det er likevel av betydning all den tid studien er situert i en sosialkonstruktivistisk tradisjon hvor kunnskap, i dette tilfellet, læreplandokumenter, kan ses som verdibærende sosiale konstruksjoner utøvd i samfunnet.

## 1.6 Forholdet mellom lek og læring

Forholdet mellom lek og læring er tidligere forsket på, men det inviteres stadig til videre forskning. Blant annet Friedrich Fröbel, som går under tittelen «barnehagens grunnlegger» og Dewey (2011), med sitt kjente «learning by doing» kobles til tidligere nevnte utforskning, men også sammenhengende med lek og læring.

Fröbel (1895) blir forklart som barnehagens grunnlegger av mange ulike forskere, blant annet av Sundsdal og Øksnes (2015), som vi ser mer til under «Tidligere forskning». Fröbel (1895) støttet oppunder leken som egenverdi der barnet selv utviklet ferdigheter gjennom lek. Han rettet lekens egenskaper opp mot læring og stilte spørsmålet:

*But could forms of knowledge, truth, and instruction and learning be for a child from one to three years old play forms, and thus forms of creative independent activity? (s. 138).*

Han svarer selv på spørsmålet: «Well, why not?» (Fröbel, 1895, s. 138). Fröbel viser til hvordan barns lek og kreative ferdigheter kan påvirke eller bli påvirket av blant annet

læring. Han viser til et forhold mellom lek- og læringsbegrepet. Spesielt når det kom til fri lek, var Froebel (1887), i sin bok «Education of man», tilhenger av læring uten involvering fra voksne, eller lek uten involvering fra voksne (s. 7). Han forklarer også hvordan leken er den høyeste utviklingsfasen for barnet i dets tidlige periode i livet, både for sin egen selvrepresentasjon og -bevissthet (Froebel, 1887, s. 54-55).

Dewey (2011) er en av de store forskerne når det kommer til praktisk pedagogikk, der man utøver pedagogikken og lærer av det. Dette kan knyttes sterkt oppunder utforskning som man finner gjentakende nevnt i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2020a). Dewey (2011) forklarer læring, lek og utforskning i sammenheng som at:

*But the first stage of contact with any new material, at whatever age of maturity, must inevitably be of the trial-and-error sort. An individual must actually try, in play or work, to do something with material in carrying out his own impulsive activity, and then note the interaction of his energy and that of the material employed. This is what happens when a child at first begins to build with blocks, and it is equally what happens when a scientific man in his laboratory begins to experiment with unfamiliar objects (s. 85).*

Sitatet viser til Likheten mellom forskeren som lærer gjennom arbeidet sitt, og barnet som lærer gjennom lek. Dewey (2011) fremmer også hvordan en skal «prøve og feile», noe som også kan invitere til hvordan barnet uten den voksnes veiledning skal få utforske (Dewey, 2011, s. 85).

Til tross for teoriene som viser til lek som et mulig virkemiddel til læring, er det fortsatt ikke enighet om at lek kan og bør benyttes som læringsmetode. Klitmøller og Sommer (2015) som viser til at den ene siden tenker på lek som bortkastet tid uten læringsverdi og ment for friminuttene, slik Hernes skriver i artikkelen fra Morgenbladet (Hernes & Kaasa, 2018; Klitmøller & Sommer, 2015, s. 68). På den andre siden har man dem som tenker at leken som egenverdi er hva det dreier seg om, at barna skal ha rett til å sløse tid og at leken i seg selv skal være nok. Til slutt har vi dem som tenker på lek som et ettertraktet, og mulig institusjonalisert virkemiddel for læring (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 67-69).

Også i nyere forskning er sammenhengen mellom lek og læring omdiskutert. En forklaring på det kan kanskje finnes i at det fortsatt ikke er etablert en tydelig definisjon på hva lek er. I stedet forklares og undersøkes lek ulikt av forskjellige forskere. Et eksempel er Sutton-Smith (2009) som klassifiserer lek som allsidig og hevder at lek kan inneholde alt fra sport, brettspill, tv-titting og lesing. Fellesnevneren er at det er noe man gjør for å ha det kjekt. Et annet eksempel er Larsen (2015) som forsøker å definere lek på følgende måte:

*(...) define play as a situational and uniform happening of a spatial dyad where there is a doubling, not only of spatiality, but also for being, which takes preference over the physical reality. The doubled being is characterized by the nearness of the physically absent. The relevance of formally defining play in this way is that it disregards the content of play while making it clear whether an activity can be categorized as play or not (s. 187).*

Definisjonen på lek forklares av Larsen (2015) som en aktivitet foretrukket fremfor den fysiske virkelighet, en avkobling fra realiteten. Hvordan en leker, eller hvilken aktivitet som kategoriseres som lek, er ikke like viktig som hvilken følelse leken gir den som utfører den. "The doubled being" er på en måte personen i både det virkelige liv og det stedet personen befinner seg når den ikke er i den fysiske verden, altså når personen befinner seg i leken. Til kontrast fra lek er læring et begrep som er enklere å definere, der læring forklares av Frode Svartdal (2020), slik:

*Læring er definert som en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring (Svartdal, 2020).*

Læringsbegrepet er i seg selv flytende og kan oppnås på flere måter, men som samsvarer med å skulle utvikle kunnskap eller ferdigheter. Det å skulle lære er ikke noe man alltid bestemmer selv hvordan foregår, men utfra egne eller andres opplevelser kan man lære, mye likt Dewey (2011) skriver:

*Human actions are modified in a like fashion. A burnt child dreads the fire; if a parent arranged conditions so that every time a child touched a certain toy he*

*got burned, the child would learn to avoid that toy as automatically as he avoids touching fire (s. 11).*

Sitatet kan også knyttes til tidligere nevnte «learning by doing», hvor en lærer av å gjøre eller erfare. I Dewey (2011) sitt eksempel er det hele arrangert, men barnet vil sannsynligvis tilegne seg kunnskap om slike situasjoner og lære av dette selv om det skulle skje uten den kunstige arrangementen.

### 1.6.1 Skolens forhold til begrep og læreplan

Utdanningsdirektoratet (2006a) skriver at: «læreplanen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen» (s. 1). Læreplanen har retningslinjer gjennom opplæringsloven den må følge, både lovpålagt og politisk grunnlag ligger til grunn for læreplanens form og innhold. Det vil si at læreplanen er politisk og lovmessig bestemt, gjennom avstemming innad i politiske partier og lovbestemmelser gjennom blant annet FNs barnekonvensjon, noe som gjør den ufravikelig (Regjeringen, 2000). Ulike policymakere, eller politikktutformere, som blant annet Utdanningsdirektoratet, Regjeringen og større macro-organisasjoner, som for eksempel OECD, påvirker lærerens- og barnas hverdag i skolen. Både i politiske dokumenter, lovverk og i læreplanene er det slike politikktutformere som står bak motivasjonene som blir lagt frem som skolens interesser, og som i stor grad påvirker læreplanenes fokusområder, motiv og intensjoner. Klitmøller og Sommer (2015) tar for seg dette ved å eksemplifisere OECD og dets implementering av PISA:

*Det er viktig til en start at slå fast, at selv om PISA handler om testning i skoleregi, har PISA-tenkningen fået stadig større indflydelse på, hvordan planleggere og beslutningstagere tenker også dagsinstitutionspedagogik og daginstitutionspolitikk. Det er værd å huske, at PISA (Programme for International Student Assessment) hører under OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) og altså er forbundet med en antagelse om, at uddannelse er intimt forbundet med økonomisk effekt (s. 14).*

Læreplan og generell skolegang har fått et større økonomisk og konkurransebasert fokus, hvor motivasjonen og intensjonen er at man skal kunne måle elevens prestasjoner både på tvers av skoler og land. Resultatet av dette som Lillejord (2015) kaller for *PISA-sjokket*, var at læringstrykket og forberedelsene til PISA- og andre undersøkelser startet allerede ved påbegynt skolegang (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 14-15).

Sett vekk ifra paradigmeskiftet fra tradisjonell norsk skolegang til konkurranse- og kunnskapssamfunnet, er læreplanens funksjon i skolen blant annet å operasjonalisere det formålet og de målsettingene som angis i Opplæringsloven. Læreplanene er juridisk bindende og har status som forskrifter. Enkelte forskere kritiserer derfor læreplanene for å være for regulerende og hemmende for læreres profesjonelle yrkesutfoldelse. Et eksempel er Imsen (2020) som skriver:

*Tenk hvor mye spennende undervisning som ville komme ut av det hvis lærerne fikk frie hender til å sette sammen fagene som de ville, skape nye fag og kanskje droppe det som var mest kjedelig? Eller ville de bare kopiere det de selv hadde erfart «som skole», slik at de ville få en undervisning som var immun mot fornyelse? (s. 297).*

Faren ved at det, rent utopisk, skulle oppstått en mangel på styringsdokument i skolen, ville gjort at opplæringen kunne gitt et mangelfullt resultat. I tillegg ville store forskjeller fra barn til barn, alt avhengende av pedagogen som utførte sin didaktikk, kunne oppstå (Imsen, 2020, s. 297).



## 1.7 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg se på forskning relevant til mitt forskningsprosjekt, forskning som omhandler evalueringer av læreplaner, lek som virkemiddel i undervisningen, og globaliseringens påvirkning på læreplanens prioriteringer. Evalueringsprosjekter foregår etter innført læreplan med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver og finansieringskilde. Læreplaner er forsket mye på både i Norge og internasjonalt. Jeg har valgt å prioritere nordiske læreplaner i størst grad, men det er også enkelttilfeller av utenlandsk opprinnelse. Ozga (2000) inviterer til bruk av narrativ policy analyse som forskningsmetode for videre utdanningsforskning, dette for å styrke forståelsen av politiske dokumenter og deres underliggende fortellinger. I mitt forskningsprosjekt er det iverksatt en slik analyse for å gjøre dette, slik at de eventuelt skjulte budskapene ikke lenger skal være skjult, men være fremme for alle å lese (Ozga, 2000, s. 2).

### 1.7.1 Læreplanimplementering

Læreplanimplementering er relevant for forskningsprosjektet grunnet tematiseringen av læreplaner. Det omhandler hvordan læreplanene har blitt forstått og tatt i bruk, oppfulgt av evaluering og vurdering for hvordan den kan forbedres. Ved å inkludere denne typen forskning kan mitt eget forskningsprosjektet bygge oppunder ved å samsvare, eller stå i kontrast.

I evalueringsprosjektet på oppdrag og finansiert av utdannings- og forskningsdepartementet, ledet av Haug (2003) er det gjort mange ulike deler for å belyse konsekvensene av iverksettingen av Reform 97. Forskningsprosjektet som undersøker virkningen av læreplanimplementeringen har gjort funn gjennom ulike metoder med både kvantitative og kvalitative innganger som intervju, observasjon, spørreskjema og lærebokanalyse. Funnene i prosjektet belyser at på en rekke områder er det behov for tiltak for at en rekke tiltak må til for å heve kvaliteten i grunnskolen, spesielt er det de indre og faglige elementene i skolen som må endres (s. 97).

I den nye førsteklasse ble det lagt vekt på at den skulle inneholde det beste fra barnehagen og skolen. Fra barnehagen var dette lek. Prosjektet viser til at lærerne brukte fri lek både som avkobling og som overgangsaktivitet, men funn viser også til at det var få lærere som brukte leken som pedagogisk virkemiddel, som for eksempel for å utvikle lese- eller skriveferdigheter. Forskerne konkluderer med at bruken av lek foregikk på ytterpunktene, hvor den ene siden var fri og den andre var formell gjennom arbeidsbøker (Haug, 2003, s. 57-58).

I et nyere evalueringsprosjekt på oppdrag og finansiert av Utdanningsdirektoratet, er Dale, Engelsen og Karseth (2011) ansvarlig for prosjektets gjennomføring. Prosjektet gir kunnskap om ulike forståelser læreplan for kunnskapsløftet (LK06). Her fremkommer det at læreplanen fremstår som upresis og mangelfull. Dette fører til en tvetydighet hvor åpningen for tolkning kan lede til forandring, men også kontinuitet. Det fremmes også hvordan kunnskap i større grad enn tidligere blir sett på som kapital og skolen vinkles som et middel for økonomisk suksess (s. 12-13). Evalueringen viser også kritikk for denne prioriteringen av et kunnskapssamfunn, hvor det i bunn og grunn ikke vil være for alle, noe som Dale et al. (2011) forklarer som en tankegang i likhet med industrisamfunnets utvikling, der man utdanner seg for et liv i jobb, men ikke et liv i seg selv (s. 3-4).

I dette pågående evalueringsprosjektet for den siste implementerte læreplanen med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver og finansieringskilde. Er det av Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) gjort en forskningsbasert evaluering, inneholdende av dokumentanalyser og forskningsintervju i et diskursanalytisk perspektiv. Prosjektet er pågående og skal pågå frem til 2025, men til nå viser evalueringsprosjektet til en bedre sammenheng og tydeliggjøring enn tidligere kunnskapsløfte, LK06.

### 1.7.2 Kritiske analyser av norsk utdanningspedagogikk og læreplaner

I en artikkel med kritisk blikk på Kunnskapsløftet 06, regjeringens skolepolitikk og ideologi, kritiserer Løvlie (2005) arbeidet med reformen. Artikkelen peker på en sammenheng mellom entydige formålsformuleringer og et entydig testsystem i skolen, noe Løvlie (2005) mener resulterer i globalisering og privatisering av norsk skole. Han

omtaler videre LK06 som «Clemets demontering av enhetsskolen» og innføringen av «Clemet-skolen». Dette på grunn av det økende konkurransepresset i et stadig mer omfattende konkurransedemokrati anført av OECD (Løvlie, 2005, s. 271-279). Denne Clemet-skolens aktualisering viser Løvlie (2005) til som et svar på dårlige resultater på PISA-undersøkelsene, hvor lærerne fikk skylden (s. 269).

Artikkelen blir understøttet av Sundsdal og Øksnes (2015), publisert av Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. I denne artikkelen forfølges FNs forsvar for barns spontane lek fra 2013 og artikkelen er skrevet som en bevisstgjøring av leken som egenverdi innen forskningstradisjonen (s. 1). I Norden har det vært tradisjon, både i pedagogikken og oppdragelsen, at barn får leke fritt, men i senere tid har læringstrykket økt. Dette viser Sundsdal og Øksnes (2015) til ved å forklare den økende interessen fra politiske hold om å gjøre en institusjonalisering av leken, slik at den frie leken blir voksenstyrt aktivitet. Konsekvenser av denne overgangen beskrives som at: «I mange tilfeller viskes nærmest forskjellen mellom lek og læring ut og blir det samme» (s. 3-7). Artikkelen hvor hovedvekten er en kritikk til LK06 viser til hvordan det økte kompetansekravet i skolen gjorde at barnehagelærerne ikke lenger fikk innpass. I slutten av artikkelen blir det fremmet at FN advarer mot det økende læringstrykket og den medfølgende akademiske motivasjonen, og hvordan dette kan føre til brudd på barnas rettigheter (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 10).

Kritikk av læreplaner og deres innhold finner vi også i en forskningsartikkel av Jenssen og Lillejord (2009), hvor de har undersøkt fire epoker av læreplanene med fokus på tilpasset opplæring og begrepets forandring gjennom epokene. Hver av epokene som forskes på er en separat analyse, senere satt sammen for å belyse forskjellene på tvers av epokene som gjelder fra 1975-2009. Funnene viser til at hver epoke kan identifisere den politiske motivasjonen hvor det står mellom: integreringsepoke, inkluderingsepoke, individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke. På tvers av disse epokene har tilpasset opplæring bestått som et politisk begrep, men begrepets betydning har forandret seg på tvers av epokene. Jenssen og Lillejord (2009) fremmer dette slik: «Når et politisk-pedagogisk begrep så radikalt skifter innhold som vår gjennomgang viser, er det forståelig at lærere og skoleledere er usikre på hvordan de skal tilpasse opplæringen». Dette kan ifølge dem føre til en handlingslammelse og passivitet i arbeidet med tilpasset opplæring.

### 1.7.3 Internasjonal læreplanimplementering

Det er ikke bare i Norge en ser bevegelser basert på læreplaner, det er derfor også relevant å se på hva som skjer utenfor landet og Europa. Samtidig gis det et innblikk i internasjonal lekpedagogikk. Med de politiske påvirkningene av læreplanene kan denne forskningen belyse motivasjonen, ved de ulike læreplanenes implementering og forklare eventuelle skiller fra læreplan-til-læreplan. Det kan også brukes for å kritisere eller bygge oppunder de bevegelsene som kan inntreffe.

I forskningsprosjektet utført av Jay og Knaus (2018) undersøkes det med kvalitativ case-studie og forskningsintervju hvordan en *National quality standard* har påvirket undervisning og læring i de tidlige skoleårene i Australia. Dette involverer bruken av lekbasert læring, men nå i mindre grad etter en mer formell læreplanimplementering med påfølgende standardisert testing (s. 115-117). Funnene presentert hos Jay og Knaus (2018) viser til at lærere ikke hadde tid, eller ikke hadde kompetanse nok til å benytte seg av lekbasert læring i sin pedagogikk. Det var også en faktor at et «overcrowded curriculum», kombinert med tid, hvor lærerne allerede hadde vansker med å gjennomføre det som var forventet av dem (s. 121).

Australia er ikke alene med det økende trykket fra kunnskapssamfunnet, også i forskningsartikkelen av Klitmøller og Sommer (2016) er det skrevet en kritikk til det økende trykket fra kunnskapssamfunnet i Danmark. Her skriver Klitmøller og Sommer (2016) en visjon, basert på forskning innen pedagogisk psykologi, utviklingspsykologi og tilhørende felt (s. 3). Blant annet belyses kontrastene om skolens formål der det gikk fra å skulle se på den enkelte elevs allsidige utvikling, til å skulle forberede dem til videre utdanning. Her er motivasjonen den faglige prestasjonen. De skriver også om hvordan PISA-testen i større grad er vektlagt i skolen, noe som stiller seg i sterk kontrast til den tradisjonelle skandinaviske skoletradisjonen som vektla danning, demokrati og livsforberedelse (Klitmøller & Sommer, 2016, s. 7). I tillegg til dette fremmer de bekymring for hvilken læringsretning og prioritering det går mot, spesielt når det kommer til at man må forberede seg på PISA-tester i stedet for den allsidige og den lekende læringen (s. 9-10).

#### 1.7.4 Lek som læringsmetode

Som et av begrepene innen oppgavens problemstilling vil denne forskningen i større grad kunne hjelpe med å belyse hvordan lek står i forhold til læring og hvordan den fungerer som virkemiddel for læring.

Med argumenter som at lek er en motiverende faktor for barns intellektuelle utvikling innleder Nolan og Paatsch (2018) forskningsprosjektet sitt. Prosjektet foregår i Australia, og omhandler hvordan lærere skal implementere en lekbasert tilnærming til læring (s. 42). Dette skal de finne ut av ved å gjennomføre kvalitative gruppeintervju med to fastsatte lærere og observasjon av to av deres undervisningsøkter. Funnene viser til en generell mangel på kompetanse når det kommer til lekbasert pedagogikk, og at dette fører til en følelse av at andre ser ned på en når en utfører denne typen pedagogikk, som fører til at lærerne stiller spørsmål om det er legitimt og pedagogisk ansvarlig å gjøre det (Nolan & Paatsch, 2018, s. 50-51).

Et annet forskningsprosjekt med fokus på bruken av lek i skolen er fra Portier, Friedrich og Peterson (2019) og sin observasjon av lærerdeltakere og deres arbeid i klasserommet. Intensjonen til Portier et al. (2019) var å demonstrere hvordan barnehage- og grade-1-lærere brukte lekbaserte aktiviteter for å utvikle elevenes innholdsforståelse og leseferdigheter (s. 17). Dette var en del av et større samarbeidsprosjekt støttet og finansiert av Social Science and Humanities Research Council of Canada grant, og foregikk i Canada. De beskriver lek og dens rolle som pedagogisk praksis som tilbaketrekkende, på tross av at forskning viser til at lek kan legge til rette for læring av lese- og skriveferdigheter (Portier et al., 2019, s. 17). Lekens tilbakegang forklares med at lærerne for de tidlige klassetrinnene føler at det er vanskelig å få tid til lekpedagogikk og samtidig imøtekomme læreplanens krav (s. 18). Funnene viser til at lek i 14 av 15 aktiviteter førte til bruk av lese- eller skriveferdigheter (Portier et al., 2019, s. 25-26).

## 1.8 Posisjonering av egen studie

Forskningen som er inkludert viser at det i mindre grad er inkludert lek, og i enda mindre grad sammenhengen mellom lek og læring i læreplanen. Den viser også til at lek fortsatt, forskningsmessig, fører til læring. Intensjonen med dette er å bidra med å fylle et kunnskapshull ettersom det er innført en ny læreplan. For å bidra skal dette prosjektet analysere læreplanene L97, LK06 og LK20 for å finne lekens sammenheng med læring beskrevet i de politiske dokumentene. Analysen er historisk avgrenset til perioden 1997-2020, dette fordi L97 var læreplanreformen da lek ble implementert, og barnehagelærerne fikk en plass i skolen. Etterfølgeren LK06, fordi dette var læreplanen hvor globalisering i større grad ble aktualisert, og til slutt ser jeg på den nye læreplanen, LK20, som er nylig iverksatt. I likhet med Jay og Knauss (2018) er ambisjonen med denne undersøkelsen å kunne vise hvordan relasjonen mellom lek og læring er fremstilt i læreplaner de siste tre tiårene, men i motsetning til forfatterne som undersøker denne sammenhengen i en Australsk kontekst, tar dette prosjektet for seg den norske skolekonteksten.

## 1.9 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet gis en oversikt over oppgavens videre oppbygging. I neste kapittel vil det gjøres rede for teori om vitenskapelig perspektiv og begreper, som skal beskrive narrativ metode og de analytiske begrepene som legges til grunn for analysen av læreplandokumentene. Her vil det bli gjort rede for politikkbegrepet og hvordan dette kan forstås som fortellinger og gjøres til studieobjekt for narrativ policy analyse. I metodekapitlet demonstreres forskningsprosessens helhet, hvilke metodiske overveielser som er gjort og hvordan forskeren har gått frem for å analysere dokumentene. En viktig del av kapitlet er ut fra hensynet til transparens og refleksivitet å belyse de utfordringer som har oppstått og hvordan disse er håndtert. Kapitlet beskriver også hvordan studiens kvalitet er forsøkt opprettholdt og hvordan etiske hensyn er ivaretatt. Deretter presenteres resultatene fra analysen i form av de narrative fortellingene og analysene av de utvalgte læreplanene, sammen med sammenheng og oppsummering av både narrative og funnene. De sentrale funnene

løftes videre inn i en diskusjon over relevante tema i henhold til oppgavens problemstilling, der læreplan, lek og læring står i fokus før det kommer en oppsummerende konklusjon av oppgaven.

## 2.0 Forskningsprosjektets teorigrunnlag

I dette kapitlet skal det redegjøres for vitenskapelig perspektiv og begreper, som er relevante for oppgaven når det kommer til analysens oppbygging. I oppgaven vil det bli benyttet et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruktivismen er et paradigme innen samfunnsvitenskapen. En bærende antakelse innen sosialkonstruktivismen er at en absolutt virkelighet er umulig å konstatere og at virkeligheten innhentes og forstås gjennom individets tolkning og konstruksjon (Hatch, 2002, s. 15). Hatch (2002) forklarer derfor ontologien i sosialkonstruktivismen som at en erkjenner at det eksisterer flere unike virkeligheter fordi de er konstruert av individer med ulik erfaring og forskjellig perspektiv på verden. Virkeligheten blir sett på som håndterbar i en form for abstrakt mental konstruksjon (Hatch, 2002, s. 15). I dette forskningsprosjektet innebærer den sosialkonstruktivistiske forankringen at forskeren forstår læreplanene som konstruksjoner av virkeligheten, hvor sentrale elementer, i denne sammenheng er lek og læring, ilegges mening. For å få tak i meningen som ligger i læreplanene, er det valgt å gjennomføre en narrativ policy analyse, inspirert av Roe (1994). Videre i dette kapitlet redegjøres det for det epistemologiske grunnlaget for oppgaven og sentrale begreper innen narrativ policy analyse.

### 2.1 Epistemologisk bakgrunn

Som epistemologisk bakgrunn er sosialkonstruktivistisk perspektiv et perspektiv ofte knyttet til narrativ metode. Hatch (2002) setter det konstruktivistiske perspektivet i sammenheng med narrativ metode og forklarer synet på kunnskap i dette perspektivet som at:

*Knowledge is symbolically constructed and not objective; that understandings of the world are based on conventions; that truth is, in fact, what we agree it is (s. 15).*

I sosialkonstruktivistiske forskningsprosjekter vil forskeren og deltakerne jobbe sammen for prosjektets resultater, prosjektet er altså en co-konstruksjon. Perspektivet



gjør at det hverken er ønskelig eller mulig å være objektiv eller holde avstand til individene inkludert i prosjektet. ettersom gjensidig enighet kreves for å konstruere den subjektive virkeligheten som undersøkes i prosjektet (Hatch, 2002, s. 15). I dette prosjektet innebærer det at kunnskapen som utvikles er å anse som en co-konstruksjon som skapes i samhandlingen mellom forskeren og de dokumentene som analyseres.

## 2.2 Narrativ analyse

Hatch (2002) beskriver narrativer som sentrale innen det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Som i sitatet over viser han til at mennesker erkjenner sine omgivelser og sammenhenger i disse omgivelser ved å sette dem inn fortellingsrammer. For det andre ser Hatch på disse fortellingene som grunnleggende i studier av den menneskelige erkjennelse. Det innebærer at vi, for å kunne utvikle kunnskap om sammenhengene i verden omkring oss, må studere fortellingene om disse sammenhengene. Den samme sammenhengen pekes også på av Lieblich, Tuva-Mashiach og Zilber (1998), som skriver:

*Narrative research differs significantly from its positivistic counterpart in its underlying assumptions that there is neither a single, absolute truth in human reality nor one correct reading or interpretation of a text (s. 2).*

Med støtte i både Hatch (2002) og Lieblich et al (1998) har forskeren derfor valgt å legge en narrativ analyse til grunn for undersøkelse av sammenhengen mellom lek og læring i norske læreplaner fra 1997-2020.

## 2.3 Narrativ teori

Narrative studier er en type studie som ikke er fastsatt i en kategori alene, men er et viktig verktøy i den samfunnsvitenskapelige forskningen. Gjennom narrativer, eller fortellinger om situasjoner, dokumenter eller mennesker blir det skapt orden, mening og oversikt (Riessman, 2002, s. 2). Fra 90-tallet har konseptet narrativ forskning økt som benyttet metode innen samfunnsvitenskapelig forskning, spesielt psykologi, utdanning og sosiologi. Denne perioden med økningen av narrativets omfang innen forskning blir av noen kalt «den narrative revolusjon» og av andre for «døden av det positivistiske paradigmet» i samfunnsvitenskapen (Lieblich et al., 1998, s. 2). Dette bekreftes også av Riessman (2002), som kom med utspillet: «Nature and the world do not tell stories, individuals do. Interpretation is inevitable because narratives are interpretations» (s. 2). Sett fra Riessmans perspektiv betyr det at man ikke kan forske på en naturvitenskapelig måte når det omhandler menneskers fortellinger. Man er nødt til å tolke det den andre part forteller eller skriver for å forstå hva det betyr.

### 2.3.1 Narrativ som meningsdannende sammenheng

Narrativer er fortellinger som kan foregå ved at noen forteller om hendelser eller erfaringer, men det kan også foregå ved å lese dokumenter eller annen form for data og tolke noe utav dette. Narrativer begrenser ikke i den form av at en fortelling er et narrativ og en annen ikke er, fordi et narrativ er nettopp en fortelling (Lieblich et al., 1998, s. 3-7). Narrativ som meningsdanning betyr at man forteller noe som skal formere et budskap, noe som betyr noe, eller for å forklare noe. Det er ofte slik at å finne veien til kunnskap om det som foregår på innsiden er gjennom kommunikasjon og derav fortellinger. Dette gjør at den narrative metoden gjennom å analysere data innhentet gjennom for eksempel et forskningsintervju kan fortelle den underliggende fortellingen, noe de andre metoder i mindre grad har mulighet til (Lieblich et al., 1998, s. 7-8; Roe, 1994). Det er ofte slik at meninger, eller diskurser splittes, her kommer narrativer slik Roe (1994) sitt perspektiv finner sin rett. Policy narrativer er også fortellinger og disse fortellingene brukes for å underbygge og stabilisere de avgjørelser, eller budskap policyutformere foretar seg. Dette på tross av om det er enighet i det eller ikke, så lenge

den dominerende fortellingen forankrer seg som dominerende. For at disse narrativene skal erstattes kreves det et like sterkt eller sterkere narrativ som utgjør en bedre fortelling, også kalt en motfortelling eller counternarrative (Roe, 1994, s. 34-41). Motfortellingen resulterer i at decisionmakers, også kalt avgjørelsesmakere, må ta en avgjørelse om hvilken fortelling som utgjør den mest overbevisende, og frem til dette er tilfellet vil det aktuelle narrativet forholde seg som det gyldige. Dette gjelder narrativer som helhet, at det er den dominerende fortellingen som forholder seg frem til det blir erstattet av en mer dominerende motfortelling (Roe, 1994, s. 43).

## 2.4 Politikk som fortellinger – Narrativ policy

Begrepet policy, eller politikk som det heter på norsk, omhandler i denne oppgaven en forståelse man har for blant annet dokumenter, læreplaner og andre dokumenter. Dette endrer måten man forholder seg til gitte situasjoner, institusjoner og diskurser (Ozga 2000). Ozga (2000) forklarer begrepet slik:

*(...) first, because I want to make it clear that my understanding of policy is that it is struggled over, not delivered, in tablets of stone, to a grateful or quiescent population; second, to signal the current conflict in the field of research in the field of research on education policy (s. 1).*

Sitatet ovenfor viser til at policy ikke alltid er lett å tolke eller finne. Det er heller ikke slik at det til enhver tid er jubelscener ved nye implementerte policyer, men heller det at det er et underliggende budskap som kan være vanskelig å belyse. Policy ses også på som en prosess i stedet for et produkt, ettersom det ofte kreves forhandlinger, sammenligninger og strev mellom forskjellige politiske retninger og grupper (Ozga, 2000, s. 2). Disse gruppene er kan ses på som, *policymakers*, eller *politikkutformere* som forskeren i dette forskningsprosjektet har valgt å kalle dem. Det er disse politikkutformerne som påvirker hvilken policy som gjelder og ofte er det slik at man fremmer sine egne formål, men det er også stor variasjon i hvilken grad de forskjellige policyene blir vektlagt og iverksatt. En policy i skolen kan være lokal, styrt av rektor, lærere og administrasjon, men også nasjonal, styrt eller påvirket av for eksempel

utdanningsdirektoratet, regjeringen eller OECD (Ozga, 2000, s. 2). Det er med andre ord mange politikktutformere som har makt og innflytelse på politikktutforming. For alle aktørene gjelder det at det kan være en risiko for at egne synspunkter og motivasjoner former politikken som blir utformet og iverksatt. Ozga (2000) fremmer i sin bok at et sterkere engasjement innen policyforskning kunne hjulpet mot misbruk og simplifisering av forskning innen blant annet utdanningsforskning. Risikoen er nemlig det at ulike politikktutformere kan forenkle forskningen, eller ignorere relevant forskning, bare fordi den ikke støtter deres eget perspektiv og motiv. Likeledes er det risiko for at forskning av lavere kvalitet som støtter perspektivet deres, aksepteres. Slik sett kan vi si at politikktutforming også dreier seg om å utøve makt (s. 2). Makt blir av Foucault, referert i Winther Jørgensen og Phillips (1999) som:

*Magt er både det, der skaber vores sociale omverden, og det, der gør, at omverdenen ser ud og kan italesættes på bestemte måder, mens andre muligheder udelukkes. Magt er således både produktivt og begrænsende (s. 23)*

Men det er ikke alltid slik at politikktutforming trenger å skje i institusjoner som kan utvise den type makt som Winther Jørgensen og Phillips omtaler her. Politikktutforming kan også iverksettes av elever, fotballspillere eller andre sosiale aktører. Ideen er at det blir skapt en idé av normer eller regler som følges, og det er da en policy, eller politikk (Ozga, 2000, s. 3).

I denne oppgaven forstås fortellingene som avdekkes i læreplanene som politikk fordi fortellingene nettopp er bærere av ideer om lek og læring og sammenhengen mellom dem. På samme måte som Ozga (2009) forklarer politikk, er det gjennom fortellingene som avdekkes i læreplanene at det skapes normer for hvordan man skal handle for å ivareta denne sammenhengen i skolen.

#### 2.4.1 Roe om offentlige fortellinger

Emery Roe (1994) kan bli sett på som en av de store innenfor narrativ metode med fokus på politikk (heretter narrative policy eller forskningsmetoden). Han forklarer forskningsmetodens rolle slik:

*The objective is twofold: first, to underscore the important and necessary role that policy narratives have in public policy everywhere and, second, to establish the usefulness of narrative analytical approaches that allow one to reformulate increasingly intractable policy problems in ways that then make them more amenable to the conventional policy analytical approaches (s. 1).*

Forskningsmetoden fremgangsmåte består i følge Roe (1994) av fire steg, disse stegene starter med **første steg**, som er å finne frem de argumenter og fortellinger som er dominerende for saken som skal analyseres. Det er disse fortellingene som understøtter argumentene for flertallet av de involverte. **Andre steg** er å finne de fortellingene som motstrider den dominerende fortellingen, også kalt motfortellinger. Det er dette steget som skaper motargumenter og står i opposisjon til den dominerende fortellingen. **Tredje steg** innebærer å sammenligne de to narrativene, det dominerende narrative og motfortellingen, noe som resulterer i et metanarrativ. **Fjerde og siste steg** i analysen er å avgjøre i hvilken grad metanarrativet gjør det mulig å belyse det underliggende budskapet fortalt av policyutformerne og avgjørelsestakerne. Metanarrativet blir videre en kandidat for et nytt policy narrativ for å understøtte og stabilisere, noe som fører til en evig rundgang i et polarisert samfunn hvor det ikke eksisterer enighet mellom polene (Roe, 1994, s. 3-4).

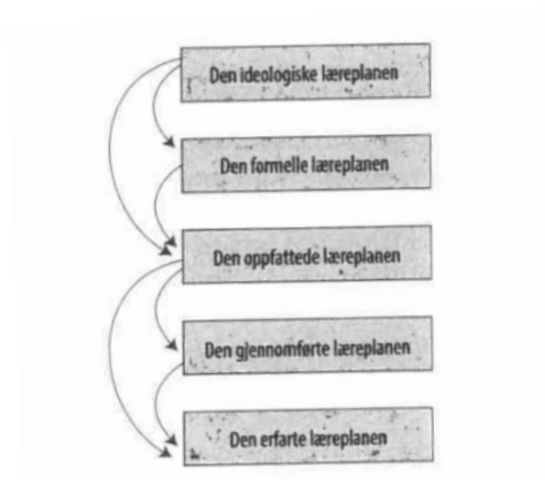
#### 2.4.2 Policy narrativer som fortelling

Policy narrativer er altså en gjenfortelling av policy (styringsdokumenter, læreplaner eller annen diskurskapende politikk) gjennom en ny fortelling, hvor målet er å tydeliggjøre hva policyen forteller og hva den dominerende fortellingen viser seg å være. Roe (1994) nevner hva som kreves for at et narrativ skal være gyldig som narrativ og legger ved disse kriteriene; en begynnelse; en midtdel; en slutt. Labov (1972),

referert i Riessman (2002) mener narrativer kan bestå av seks elementer, og disse elementene er; abstrakt, orientering, komplisering, evaluering, resolusjon og coda (s. 13). I dette prosjektets tilfelle er utvalget av data basert på læreplaner, og ikke livshistorier eller intervjuer og av elementene som Labov forklarer er orientering, komplisering, resolusjon og coda relevant for dette prosjektet. Orientering blir brukt for å skrive ut Læreplanreform 97, komplisering for Kunnskapsløftet 06 og resolusjon og coda for Kunnskapsløftet 20 (Riessman, 2002).

## 2.5 Læreplan som en policy narrativ

Læreplaner er en type policy hvor policymakerne er de som jobber i utdanningsdirektoratet, regjeringen og andre påvirkende organisasjoner som OECD. For bedre å forstå hvordan læreplanen fungerer, skal vi videre gå dypere i læreplanens oppbygging. Læreplanen slik den er beskrevet av Goodlad (1979) har fem steg i sin levetid, beskrevet i tabellen under:



(Bilde hentet fra Imsen (2020))

Det første punktet for læreplanen er den ideologiske. Dette er det punktet i analysen hvor alle ideer om hvordan en ønsker at læreplanen skal se ut og hva den skal fokusere på. Den ideologiske læreplanen blir aldri helt slik den er ønsket for alle ettersom den skal gjennom en demokratisk prosess gjennom høringer og vurderinger. Dette steget blir fulgt opp av den formelle læreplanen, slik som den vi tidligere fikk i papir, men nå i digital utgave, som for eksempel Kunnskapsløftet 20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det er denne læreplanen som er offentlig vedtatt og ofte ser man hvilke ideer og motivasjon som ligger bak implementeringen. På tross av at det er denne som er den formelle læreplanen er det ikke nødvendigvis at den blir gjennomført slik den er satt opp, for læreplanen skal gjennom nok en prosess før den utføres. Dette er tolkningen til den som skal praktisere læreplanen, og som Goodlad (1979) skriver: «*Perceived curricula are curricula of the mind*» (s. 61). Med dette betyr det at den formelle læreplanens budskap blir tolket annerledes fra person til person. En forelder vil for eksempel tolke læreplanen annerledes enn en lærer, og det er lærerne som utgjør den store praktiske forskjellen utfra sin tolkning (Goodlad, 1979, s. 62). Etter tolkningen er det læreplanen i praksis og den gjennomførte læreplanen, hvor den viktigste deltakeren også er involvert, eleven. I denne fasen er det praktiseringen av hverdagen slik lærerne får det til å fungere i klasserommet før det til slutt er den erfarte læreplanen. Denne fasen er det som omhandler hvordan elevene har hatt det og læreplanen som helhet, om det var planlagt eller ikke (Imsen, 2020, s. 293-297). Det er i denne fasen at læreplanen blir aktuell for den narrative metoden.

En læreplan er et politisk dokument ofte påvirket av policyutformeres motivasjon hvor det som står, ikke nødvendigvis er det som foregår i praksis. Ozga (2000) fremmer sin bekymring mot slike avgjørelsestakere, spesifisert mot forskere som ser vekk fra andre perspektiv enn det som fremmer deres egen motivasjon. Læreplanen som styringsdokument har flere budskap som er åpen for tolkning og flere perspektiver den kan leses, noe som kan gjøre at påvirkninger retter enten til eller fra det som var intensjonen. Både lærerens, foreldrenes og policyutformerne kan ha forskjellige tolkninger av dokumentet, som resulterer i ulik praksis fordi dokumentene ikke «kommuniserer». Læreplanhistorien brukes fra mitt perspektiv som en begynnelse, en midtdel og en slutt (Roe, 1994). Dette ved bruk av L97 som en begynnelse, LK06 som midtdel og LK20 som slutten og veien videre. Dette gjør at læreplaner passer til mitt utvalg der jeg skal utføre en narrativ policy analyses. Denne analysen skal belyses i perspektivet til Labov (1972), referert i Riessman (2002), med begrepene; orientering, komplikasjon, resolusjon og koda (s. 13).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg skrive om hvilken metode jeg har valgt, hva dette innebærer og hva jeg ønsker å oppnå med denne valgte metoden. Jeg skal også beskrive prosessen jeg har gått gjennom, mine utvalg av empirikilder og hvordan jeg har arbeidet for å ivareta kvaliteten i oppgaven. Prosjektet er forankret i en sosialkonstruktivistisk tradisjon både med hensyn til analytisk rammeverk og undersøkelseskrav. For å introdusere metodekapitlet ser jeg til Judd, Smith & Kidder, referert i Kleven (2008), der de skriver:

*The problem of a social scientist has trying to capture the shape or size of abstract concepts is like the problem a seamstress would have trying to measure an invisible, intangible piece of cloth (s. 224).*

Med dette vil jeg vise til at oppgaven innenfor den sosial- og samfunnsvitenskapelige disiplin med å skape kunnskap som blir respektert av alle disipliner, er nært umulig, men å etterstrebe et slikt ideal, er likefullt helt nødvendig. Det er uansett forskerens rolle å møte oppgavens utfordringer og gjøre sitt ytterste for at forskningen skal kunne bli sett på som kvalitet (Kleven, 2008, s. 224).

### 3.1 Narrativ undersøkelse

Narrativer inneholder en begynnelse, en midtdel og en slutt, og for å utføre en narrativ analyse er det to elementer som står i sentrum (Roe, 1994). Disse er lesing, og tolkning av det man undersøker både spesifisert og innholdet som helhet (Lieblich et al., 1998, s. 10). Dimensjonene skiller mellom holistisk og kategorisk, hvor holistisk gir mulighet til å se teksten både helhet, og kategorisk som utdrag av helheten når det er noe spesifikt som skal undersøkes. Muligheten ved dette er å kunne grave dypere i det materialet som har konkret verdi for forskningsprosjektet, samtidig som en får med seg helheten gjennom den holistiske lesningen. Skillet mellom disse to ytterpunktene innenfor dimensjonen blir forklart av Maxwell (1996) og Maxwell and Miller (1998), referert i Lieblich et al. (1998), som en «categorization versus contextualization». I det



kategoriske perspektivet bryter man den opprinnelige historien ned i kategorier eller enkeltord og prøver å få frem meningsinnholdet i historien ut fra disse. I det holistiske perspektivet (contextualization) ser man på historien som helhet og prøver å informere enkeltelementene i fortellingen ut fra helheten (s. 11).

Perspektivet ved kategorisk fremgangsmåte blir tradisjonelt kalt for innholdsanalyse, der det fokuseres på narrativets innhold i spesifikke deler av narrativet. Det fokuseres også på enkeltord eller avsnitt innad kategoriene, som også er brukt i blant annet Feldman, Bruner og Kalmar (1993) sin forskning, referert i Lieblich et al. (1998), hvor de viste til hvordan spesifikke ord ble nevnt, talt og sammenlignet (s. 14). Den holistiske analysen som er en helhetlig lesning, fokuserer på forandringen gjennom historien (Lieblich et al 1998). Den holistiske lesningen av fortellinger egner seg derfor godt til å avdekke endringer, eller hvordan historien forandrer seg gjennom fortellingen. Bruken av de forskjellige dimensjonene kommer an på hvilke forskningsspørsmål som skal besvares og hvilke krav som stilles til besvarelsene (Lieblich et al., 1998, s. 12).

Narrativ metode består av lesing og tolkning av for eksempel forskningsintervju, dokumenter som læreplanen eller andre dokumenter som policyutformerne legger fram. Roe (1994) forklarer narrativ policy slik:

*(...) policy narratives are stories (scenarios and arguments) which underwrite and stabilize the assumptions for policymaking in situations that persist with many unknowns, a high degree of interdependence, and little, if any, agreement (s. 34).*

Narrativ metode brukes i Roe (1994) for å tydeliggjøre den dominante fortellingen, noe som gjelder frem til det fremtrer en motfortelling som er skrevet frem for å være mer håndterlig enn den opprinnelige. Narrativ metode har krav til utvalgt empiri hvor det kan bestå av intervju og analysen av det, eller politiske dokumenter og policy analyse av disse. Den narrative metoden består av flere ulike perspektiv av både empiri og utførelse, der narrative kan skrives utfra menneskers fortellinger, som for eksempel intervjuer, eller fra politiske dokumenter, som for eksempel læreplaner. Sistnevnte er det som i denne oppgaven vil benyttes gjennom en narrativ policy analyse. Målet er å tydeliggjøre de politiske dokumentenes fortellinger og ambisjonen med undersøkelsen

er å identifisere og skrive frem den underliggende fortellingen slik at den blir tydeliggjort (Ozga, 2000, s. 1-3).

### 3.1.1 Hva ønsker man å avdekke?

I den narrative metoden som har fokus på politiske dokumenter, narrativ policy analyse, ønsker man å avdekke de politiske dokumentenes fortellinger. I politiske dokumenter har det seg slik at dokumentets budskap ikke nødvendigvis ligger i overflaten for alle å tolke, men heller som et underliggende budskap, diskret eller ikke, trer frem. Det hender også at det budskapet narrativet ønsker å bringe frem, ikke blir bragt frem slik policymakerne selv ønsker. For å skape bevissthet og argumentere for de politiske dokumentenes underliggende fortellinger er det derfor mulig å finne sikkerhet ved usikkerhet gjennom fortellinger, scenarioer og argumenter. Dette for å forenkle eller tydeliggjøre, og gjøre det enklere å skulle tolke det faktiske budskap (Roe, 1994, s. 35). Ozga (2000) oppfordrer til mer fortolkende analyser av policy ved å peke på at:

*I believe that a stronger engagement with policy research in education would help to inhibit the misuse or simplification of research by policymakers, who denigrate or ignore research that does not support their chosen policy direction, while claiming to be committed to «evidence-based»-policy making (s. 2).*

Ozga tydeliggjør med dette også forskerens rolle innen forskningsfeltet, hvor forskeren får lov til, og samtidig er ansvarlig for å undersøke policymakerne sine intensjoner med vedtatt politikk.

### 3.1.2 Narrativ som meningssystem og form

Den narrative formen består av fortellinger som tolkes av forskeren. Dette skjer i ulike former og dimensjoner, der fortellingene kan tolkes holistisk eller «dissekteres» og tolkes kategorisk. Ved kategorisk lesning fokuserer en på det innholdet man søker, i denne oppgavens tilfelle; lek og læring, for så å sortere dette ut fra den helhetlige

teksten (Lieblich et al., 1998, s. 14). Dette alene er ikke nok, ettersom det kreves en holistisk lesning for å sørge for at en faktisk kan bruke de argumenter som fremkommer i den kategoriske sorteringen. Lieblich et al. (1998) forklarer det slik:

*The categorical approach may be adopted when the researcher is primarily interested in a problem or a phenomenon shared by a group of people, while the holistic approach is preferred when the person as a whole, that is, his or her development to the current position, is what the study aims to explore (s. 11).*

I dette prosjektets analyse er både den holistiske og kategoriske lesningen benyttet med intensjon om å belyse oppgavens problemstilling. Ettersom denne oppgaven omhandler spesifikke fenomen som lek og læring, kan det være fordel med den kategoriske lesningen. Likefullt er det viktig å avdekke hvordan disse elementene står i relasjon til læreplanens mål og intensjoner som helhet. Forskeren trenger derfor å forstå hele fortellingen for å forstå de potensielt sekvensielle hendelsene som skal belyses. Fordelen med den kategoriske tilnærmingen er at man får tydeliggjort de elementer man søker, og dermed også får et mer omfattende inntrykk av disse, samtidig som en slipper andre påvirkninger som kanskje ikke er relevante. Det har i dette prosjektet blitt operasjonalisert ved at første lesning ble gjennomført som en holistisk lesning, før forskeren gjennomførte en kategorisk sortering. Dette ble gjort for å få en forståelse for hele fortellingen før den ble delt opp for å analysere fortellingen i enkeltelementer.

Den andre dimensjonen handler om narrativet, eller fortellingens distinksjon mellom innhold og form. Lesninger kan fokusere på eksplisitt innhold, som for eksempel hva som skjedde og hvem som deltok, mens andre lesninger kan fokusere på det implisitte der forskeren ser vekk fra innholdet og heller velger å fokusere på narrativets form: Hvordan fortalte hun dette; hvordan var kroppsspråket i denne samtalen? Fordelene med å se etter form forklarer Lieblich et al. (1998) slik:

*While the content is more obvious and immediate to grasp, researchers may prefer to explore the form of a life story because it seems to manifest deeper layers of the narrator's identity. In other words, as the formal aspects of a story are harder to influence or manipulate than its contents, form analysis may be advantageous for some purposes (s. 11).*

Det er flere bruksområder for forskjellige dimensjoner og former, noe som gjør hver leseteknikk og tolkning unik (Lieblich et al., 1998). Til dette masterprosjektet er det valgt å benytte lesninger med fokus på flere steg, der første steg består av en holistisk lesning av et bestemt utvalg politiske dokumenter som omhandler forskningsspørsmålets stilling, etterfulgt av kategorisering og lesning. Deretter har analysen vært rettet mot å skrive frem narrativet fra disse dokumentene ut ifra forskerens egne tolkning, for og så å kunne identifisere og skrive fram det narrative plottet i fortellingene (Lieblich et al., 1998; Riessman, 2002; Roe, 1994).

### 3.2 Prosessen og forskeren i møte med narrativ analyse

Prosessen for dette masterprosjektet har bestått av mye prøving og feiling. Narrativ metode, og ikke minst narrativ policy analyse, er en metode som ble tatt i bruk så sent som på 90-tallet og som stiller store krav til forskeren. Den er imidlertid tatt i bruk i mange samfunnsvitenskapelige disipliner, som for eksempel innen fagområder som psykologi, medisin og utdanning. Lieblich et al. (1998) forklarer narrativ metode og prosessen slik:

*While traditional research methods provide researchers with systematic inferential processes, usually based on statistics, narrative work requires self-awareness and self-discipline in the ongoing examination of text against interpretation, and vice versa. Needless to say, these attributes of narrative studies mean that they are highly time-consuming for the researcher (s. 9)*

Sitatet viser til hvordan det stilles andre krav til narrative metoder enn for eksempel hvordan kvantitative metoder opererer. Narrative metoder krever en større selvdisciplin fordi tolkningene og utskrivningene av tolkningene må gjøres på en slik måte at de skal være overbevisende, men samtidig reelle. Det holder ikke å skrive ut de funnene man ønsker skal være der.

Ettersom narrativ metode består i å ta for seg et utvalg dokumenter, er det naturlig at denne oppgaven belyser læreplandokumenter. For å analysere disse dokumentene ble det, inspirert av Roe (1994), planlagt en 4-stepsplan for hvordan og i hvilken rekkefølge jeg skulle iverksette arbeidet. Det første steget omhandlet en holistisk lesning på tvers av de tre politiske dokumentene læreplanreform 97, kunnskapsløftet 06 og kunnskapsløftet 20 (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006b, 2020a), etterfulgt av en kategorisk lesning ved hjelp av en ordtellingsanalyse der kategoriene bestod av; lek; læring; sammenheng mellom lek og læring. Ordtellingsanalyse er en type innholdsanalyse, og dette legger Lieblich et al. (1998) frem som en tilnærming for å finne spesifikt kategorisk innhold (Lieblich et al., 1998, s. 11).

I prosessen er det altså steg for å tilnærme seg empirien gjennom lesninger, som tolkes, som da gjør forskeren til kilden for gyldig kvalitetssikker kunnskap. Forskeren finner det her vesentlig å nevne at i motsetning til flere andre metodiske og vitenskapsteoretiske perspektiv, er den narrative metoden en metode som av mange aldri vil kvalifiseres som kunnskapsproduserende. Riessman (2002) forklarer det slik:

*Meaning is fluid and contextual, not fixed and universal. All we have is talk and texts that represent partially, selectively and imperfectly (s. 10).*

Dette gjør selve prosessen krevende for forskeren. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv, krever det at forskeren må være sikker og overbevisende i tolkningene sine slik at dette kan overbevise. Problemet med å skulle overbevise leseren nevnes av Said (1979), referert i Riessman (2002), som forklarer hvordan det er å representere i et narrativt perspektiv:

*The real issue is whether indeed there can be a true representation of anything, or whether any and all representations, because they are representations, embedded first in the language and then in the culture, institutions, and political ambience of the representor. If the latter alternative is the correct one, then we must be prepared to accept the fact that a representation eo ipso implicated, intertwined, embedded, interwoven with a great many other things besides the «truth», which is itself a representation (s. 11).*

Dette betyr at uansett tolkning, finnes det en annen form for tolkning av det samme dokumentet eller den samme fortellingen, som igjen gjør det vanskelig å få tak i hva som er ekte. Dette er det opp til leseren å vurdere utfra hvordan fortelleren har klart å overbevise leseren om at det som står, er virkelig.

### 3.2.1 Prosessen oppsummert

Det er forskeren som er representant for gjenfortellingen av policyen, og i narrativ metode, i motsetning til mange andre metoder, er ikke mulighet for gjentakelse et direkte krav. Dette betyr at prosjektets fortelling ikke nødvendigvis må samsvare med andres tolkning av dokumentene. Dette gjøres, som tidligere nevnt, ikke med full frihet, og uttalelser gjort på vegne av denne policyen må forsvares med for eksempel sitater fra policydokumentene som rettfærdiggjør påstanden (Lieblich et al., 1998, s. 9). Ved å tydeliggjøre denne fortellingen, i dette prosjektets tilfelle ved bruk av kategorisk-innhold og holistisk-innhold, kan man tydeliggjøre deler av, men fortsatt få oversikt over hele dokumentet. Dette gjøres for å fremme den fortellingen som trengs til å belyse prosjektets problemstilling (Lieblich et al., 1998, s. 11-14). Det er også gjort en konseptualisering av begrepene for å finne ut de underliggende budskapene, slik at narrative og begrepene de omhandler blir bragt fram i lyset på en sann måte. Dette gjør at begrepens sanne betydning påvirker narrative i den retning det faktisk utvikler seg, og sakens faktiske fortelling blir representert (Roe, 1994). Den tidligere forklarte Roe-inspirerte 4-stepsplanen og metodegjennomføringen resulterte i et kausalt plot presentert i funnkapittelet (Roe, 1994).

### 3.2.2 Forskeren i møte med metoden

I dette forskningsprosjektet har forskeren valgt å ta for seg hvordan møtet med narrativ policy metoden har vært, ettersom dette har vært den mest utfordrende delen av masteroppgaven. Etter at kravene ble fulgt og forskerens var blitt mer kjent med metodegjennomføringen, var neste steg å skrive ut oppgavens empiri. Lesningene ble

organisert som både holistiske og kategoriske tilnærminger til lesninger. I tillegg ble hver lesning delt inn i flere steg hvor hvert steg ble ledet av ulike analytiske spørsmål (Roe, 1994). De fire analytiske spørsmålene som ledet lesningene, var;

- Hvordan fremstilles lek i læreplandokumentene?
- Hvordan fremstilles læring i læreplandokumentene?
- Hvordan fremstilles sammenhengen mellom lek og læring i læreplandokumentene?
- Hvordan utvikles fortellingen mellom lek og læring gjennom dokumentene?

Gjennom gjentatte lesninger av læreplandokumentene fremkom en overgripende helhetlig fortelling. Det er denne fortellingen som utgjør analysens hovedfunn. I arbeidet med å skrive frem denne fortellingen måtte forskeren imidlertid gjøre flere forsøk. Denne delen av arbeidet har derfor hatt form som en vekslende aktivitet hvor forskeren har søkt etter kunnskap om hvordan en skal utføre narrativ policy analyse parallelt med lesningene og skrivingen av fortellingene. I utformingen av analysen har derfor litteraturen til Lieblich et al. (1998), Riessman (2002) og Ozga (2000) vært særlig viktig. Forskeren har også sett på tidligere avhandlinger, og hvordan deres narrativer er skrevet fram. Etter flere veiledninger ser narrative ut til å være skrevet fram på en overbevisende måte, og dette speiler hvordan Lieblich et al. (1998) forklarer prosessen: Tilegnelse av ferdigheten ved utføring av narrative analyser «læres best gjennom erfaring og veiledning» (s. 9) og at det er høyst tidkrevende for forskeren (Lieblich et al., 1998, s. 9).

### 3.2.3 Valg av dokumenter

I forskerens narrativ policy analyse er det valgt å benytte seg av læreplaner for grunnskolen og fagplanene for norsk og matematikk i Læreplanreform 97, Læreplan for Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20. Grunnlaget for disse valgene av dokumenter er for å legge til grunn en begynnelse, midtdel og slutt i narrative (Riessman, 2002, s. 12). Jeg starter med L97 fordi lekens relasjon til læring i læreplanen startet ved implementeringen av et nytt første skoleår i L97, og fortellingen varer til dags dato, hvor vi står midt oppe i implementeringen av LK20. Narrativets oppbygging forklares

mer detaljert av Labov (1982), referert i Riessman (2002), hvor han forklarer de vanlige elementene i narrativ analyse, som «an abstract, orientation, complicating action, resolution and coda» (s. 13). Av disse seks elementene er det fire som er relevante for analysen: orientering; kompliserende handling; resolusjon og koda, som skal bli forklart mer i kapittelet om analytiske steg.

I tillegg til dokumentenes generelle del, som også omfatter broen (L97), læringsplakaten (LK06) og hele LK20, er det inkludert fagplanene i norsk og matematikk for 1.-4. trinn i grunnskolen. Det er valgt å begrense til disse fagene ettersom dette også er blant fagene som inkluderes i OECDs og Utdanningsdirektoratets satsing som tydeliggjøres i tolkningene av læreplanene.

### 3.2.4 Utforming av analytiske steg

Siden de valgte dokumentene kan ses i en sekvensiell tidslinje når man ser dem i sammenheng, bruker jeg dokumentene som en fullstendig fortelling, men også som separate enheter. Her ble hovedbegrep tatt for å se elementene lek og læring, både separat og i sammenheng. Relevante sitater og tekstsekvenser ble samlet og kartlagt. Dette ble gjort ved bruk av et ordtellingsprogram, hvor en rekke variasjoner for lek- (lek, lekende, lekpreget, etc.) og læringsbegrep (læringsmiljø, lærende, lære, etc.) ble notert sammen med setningen/avsnittet de ble nevnt. Etter denne delen av analysen ble læreplanenes narrativ skrevet med argumenter som forsvarer presentasjonen av fortellingen, slik Lieblich et al. (1998) forklarer begrensningen av tolkningsfrihet:

*(...) test it repeatedly against the narrative material. Interpretive decisions are not "wild", in other words, but require justification (s. 9).*

Dette vil til slutt resultere i en fullstendig fortelling oppdelt i kapitler, der hver læreplan får sitt eget kapittel, noe som kan tydeliggjøre historiens kontraster og overganger. I tillegg blir narrativets plot satt opp. Plot er den holistiske, komprimerte delen av narrativet, der man tydeliggjør historiens budskap. Riessman (2002) forklarer det slik med bruk av sitat fra Cronon (1992):



*Narrators create plots from disordered experience, give reality “a unity that neither nature nor the past possesses so clearly. In so doing, we move well beyond nature into the intensely human realm of value” (s. 4).*

Videre forklarer Riessman (2002) at narrativ som meningsskapende virkemiddel må bli vedlikeholdt som en helhet, ikke oppstykket og delt. Det er her narrativets plot finner sin plass, der det skaper mening og er et resultat av narrativets analyse (s. 4). Narrativets plot kan også karakteriseres som den dominerende fortellingen slik Roe (1994) forklarer det, og slik analysen viser til i funnkapittelet.

### 3.2.5 Kategorisering, sammenheng og ordtellingsanalyse

Gjennom kategorisering av narrativene er det også gjort en ordtellingsanalyse, som er en metode brukt for å finne bestemte begrep i bestemte deler av fortellingene. I en liten variasjon med hvordan Feldman, Bruner og Kalmar, referert i Lieblich et al. (1998), benytter seg av denne teknikken, der han brukte den slik:

*(...) the use of a narrow category, namely, specific words. The investigators presented subjects of three age groups with stories and asked them a series of interpretive questions about their contents. The transcripts of the subject’s answers were the data of this study. Some of their conclusions regarding interpretive patterns at three ages were based on a quantitative analysis in which the frequency of certain words was counted and compared across age groups (s. 14).*

I dette prosjektet er læreplanene subjekter mens sitatene og den holistiske lesningen er forskerens intervju og transkripsjon. Det ordtellingsanalysen gjør, er å telle frekvensen av de forskjellige ordene, delt inn i kategorier for lekbegrep, læringsbegrep og en kategori for sammenhengen mellom disse. Ordtellingsanalysen kan også brukes for å kartlegge hvor begrepene befinner seg i den holistiske fortellingen, noe som gjør at forskeren kan notere argumenter som kan hjelpe å belyse forskningsspørsmålet.

Ordtellingsanalysen som er foretatt kategorisk, inkluderer lek- og læringsbegrep, som blant annet opplæring, utvikling og læringsmiljø innenfor læringsbegrep, og lekende, lek og lekpreget innenfor lekbegrep. Ordtellingsanalysen er foretatt i Læreplanreform 97 både på nynorsk og bokmål ettersom begge skriftspråk er benyttet i L97. Begrepene er hentet ut fra alle læreplanenes generell del og dens erstatter fra 2017, overordnet del, prinsipp og retningslinjer, broen, kunnskapsløftet 06, læringsplakaten og kunnskapsløftet 20 i tillegg til fagplanene i norsk og matematikk for 1-4. trinn. Begrepene er fordelt kategorier for lek, læring og lek- og læringsbegreper i sammenheng. Sammenhengen blir bedømt gjennom begrepenes betydning for hverandre i sammenheng.

Den første kategorien, lek, omhandler lekbegreper som eleven eller skolen skal utføre. Det er denne kategorien som har størst variabler fra læreplan til læreplan og er derfor det største spenningsmomentet. Lek som begrep i skolen blir både sett på som fantasi og tidsfordriv, men i senere tid også som en nødvendighet for læring. Et eksempel på et avsnitt der lek er nevnt i ordtellingsanalysen kan ses i dette sitatet:

*Timane til frie aktivitetar skal i hovudsak nyttast til leik og aldersintegrerte aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 82)*

Det blir da tellende som et lekbegrep nevnt i ordtellingsanalysen under ordet leik, som da blir med som et poeng i oversikten.

Læringsbegrepene har ikke et like stort spenn som lekbegrepene, men er utført i samme stil som ved lekbegrepene. Læringsbegrepet har og har alltid hatt en solid forankret posisjon i skolen, og kan også ses som hovedoppdraget til skolen. Et eksempel på hvordan ordtellingen fungerer på lekbegrepene kan ses slik:

*Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster både for å lære og for å oppleve (Utdanningsdirektoratet, 2006e)*

I dette sitatet vil det da telle både for begrepet; «opplæringen» og; «lære», det er da to begreper som vil telle i ordtellingsanalysen. Og for sammenheng mellom lek- og læringsbegrep kan vi se til sitatet:

*Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 76).*

Her finner man både lek og læring i en sammenheng, ikke bare av ordbetydning, men også av meningsbetydning.

Ordtellingsanalysen er en metode som bare skraper i overflaten og brukes som en kartleggingsmetode for sitater og meningsdannende argumenter. Den prioriterte delen av analysen foregår i den narrative fremstillingen av begrepene. Det er derfor ikke i stor grad relevant å fremme ordtellingsanalysens resultater fordi de kan virke misvisende sammenlignet med begrepenes konseptualisering og narrativets plot, men metoden i seg selv har gjort sin nytte i masterprosjektet.

### 3.3 Studiens kvalitet og etiske hensyn

Narrativ metode, som kvalitativ metode, krever dybde i undersøkelsene slik at detaljene i forskningsarbeidet også blir inkludert. Dette til kontrast fra den kvantitative metoden som i hovedsak undersøker bredde. For at kravene i forhold til kvalitet skal etterfølges, må etiske hensyn oppfylles, samtidig som oppgaven må ha en verdi for den som leser den. I denne oppgaven er det ikke individer eller forskningsdeltakere å ta hensyn til. Likefullt er det etiske overveielser som må gjøres i forhold til egen rolle som forsker. Det er i en narrativ policy metode forskeren selv som avgjør hvilke tolkninger som gjøres, og vurderer hvorvidt tolkningene er etisk forsvarlige og sannferdige. Denne vurderingen kan gjøres tilgjengelig for andre ved at forskeren etterstreber størst mulig transparens i arbeidet og viser hvilket grunnlag tolkningene er gjort på for derigjennom å kunne forsvare egne tolkninger og uttalelser. En tekst kan imidlertid ha flere tolkninger, slik Rabinow og Sullivan (1979/1987), referert i Riessman (2002), forklarer her:

*Every text is «plurivocal, open to several readings and to several constructions»  
(s. 9).*

Etiske overveielser dreier seg da ikke om å komme frem til absolutt sannhet, men å etterstrebe sannferdige tolkninger i analysene som skrives frem. Til og med den samme leseren kan gjennom forskjellige lesninger av samme tekst, se fortellingen fra forskjellige utgangspunkt, og endre perspektiv (Riessman, 2002, s. 9). Dette blir videre bekreftet i Riessman (2002) sin artikkel om narrativ analyse:

*All texts stand on moving ground; there is no master narrative (s. 10).*

Usikkerheten i narrativ metode er med andre ord til stede, både i relasjon lesing og til representasjon. Denne usikkerheten deler narrativ metode med mye annen samfunnsvitenskapelig forskning. Usikkerheten rundt narrativet som representasjon, forklares også av Said (1979), referert i Riessman (2002):

*The real issue is whether indeed there can be a true representation of anything, or whether any and all representations, because they are representations, are embedded first in the language and then in the culture, institutions, and political ambience of the representator. If the latter alternative is the correct one, then we must be prepared to accept the fact that a representation is eo ipso implicated, intertwined, embedded, interwoven with a great many other things besides the “truth”, which is itself a representation (s. 11).*

Kvaliteten og troverdigheten i oppgaven, og narrativ forskningsmetode i sin helhet, handler dermed om vi kan akseptere relativisme, og at vi må være bevisste og reflekterte i møte med de tolkninger og påstander som foretas (Riessman, 2002, s. 11). Derfor er det viktig i en narrativ tilnærming å forsøke å overtale leseren til å tro på fortellingen som fremmes. For å overtale og overbevise leseren om at historien er ekte, er det et viktig for både oppgavens etikk, og kvalitet, at man redegjør for sine uttalelser. Tolkningene som gjøres i narrativet, er ikke noe man bare kan påstå, man må også rettfærdiggjøre det. Dette gjøres i min narrative policy analyse ved at jeg rettfærdiggjør

påstandene mine ved å legge ved sitatet det tolkes ut ifra, og dermed blir oppgaven også transparent og kan føre til en liknende tolkning hos leseren (Lieblich et al., 1998, s. 9).

For å sikre kvaliteten i oppgaven er det ulike krav som stilles til dette, og andre, forskningsprosjekt. Kravene jeg vil ta for meg er transparens, gyldighet, troverdighet og overføringsverdi.

### 3.3.1 Transparens

Transparens omhandler oppgavens gjennomsiktighet, og da omhandler det stegene, avgjørelsene og utvalget som er tatt i bruk for å undersøke forskningens data. Flick (2018) forklarer det slik:

*Transparency means to document how the research question was developed in the first step and how it perhaps was changed in the course of the project. It should also be documented why which persons, groups, cases, situations and so on, were selected as empirical material – what the rationale of the sampling was and how the researchers made it work (kap 10).*

Tydelige krav til oppgavens transparens gjør at leserne i større grad skal kunne forstå hvordan forskeren stegvis har kommet fram til sine resultater og hvorfor ulike valg er blitt tatt (Flick, 2018). Dette har jeg forsøkt å etterleve ved å beskrive forskningsprosessen så tydelig som mulig, slik at leseren skal få muligheten til å visualisere hvordan fremgangsproseduren har sett ut. Videre er målet å vise til hvordan dette har resultert i de funnene som blir presentert, til tross for at det ikke er krav om repeterbarhet ved narrative metoder (Riessman, 2002). Dette er blant annet gjort ved å vise til sitater ved tolkningene jeg har utført i den narrative policy analysen for å forsvare tolkningene, i tillegg til en konseptualisering for å bevisstgjøre betydningen av relevante lek- og læringsbegrep som brukes i analysen.

### 3.3.2 Gyldighet, troverdighet og overføringsverdi

Ettersom denne narrativ policy analysen foretas av en enkelt forsker, er det forskerens eneansvar at forskningen skal ha gyldighet, troverdighet og overføringsverdi samtidig som den skal være transparent. Dette gjør at leserne skal få muligheten til å sette seg inn i prosjektets prosess, og dermed også få mulighetene til å forstå tolkningene og avgjørelsene i oppgaven. Det som også er viktig, spesielt i narrativ metode, er at forskningen er valid, eller troverdig. Validitetsbegrepet omhandler troverdigheten av en påstand eller mening om for eksempel noe av kunnskapsverdi (Polkinghorne, 2007, s. 474). Polkinghorne (2007) forklarer validitetsbegrepet slik:

*Sometimes people grant validity to a statement simply because of the authority of the person who makes it. However, for judgements about the validity of knowledge claims to have scientific merit, it is required that they are based on the weight of the evidence and argument offered in support of a statement or knowledge claim (s. 474).*

Kravet til validitet, om forskeren skulle påstått noe som krevde det, er bevis for påstand som står i likhet med hvordan Lieblich et al. (1998) forklarer rettferdiggjøringsprinsippet (justification) innad narrativ metode.

I kvalitative, samfunnsvitenskapelige grener, som blant annet omhandler utdanning, er det andre krav til validitet enn for eksempel for kvantitative naturvitenskapelige grener. Kleven (2008) skriver om krav i kvalitative metoder, og viser til at det er en større enighet mellom forskere som benytter seg av kvalitative metoder, at kvantitative forskningskrav, ikke er relevante for de kvalitative metodene (s. 219). Polkinghorne (2007) støtter oppunder dette og skriver:

*It is my position that different kind of knowledge claims require different kinds of evidence and argument to convince the readers that the claim is valid (s. 474).*

Her viser Polkinghorne til overbevisning som et krav for at leseren vil anerkjenne påstanden som valid. Det er likevel flere grader av validitet, ikke bare om det er valid eller ikke-valid, men også ulike og til dels subjektive vurderinger som legges til grunn

for slike slutninger. Også her er det slik at ulike vitenskapstradisjoner har ulike krav til overbevisning. Individuer med en satt formening om at kun det man observerer er valid, vil aldri godkjenne validitetskravet for noe som ikke er direkte observerbart (Polkinghorne, 2007, s. 474-475). På tross av dette er det i følge Lieblich et al. (1998), slik at:

*In its most prevalent forms, narrative research does not require replicability of results as a criterion for its evaluation (s. 9)*

Sitatet argumenterer for frigjøring fra repeterbarhet, noe som ellers er et vanlig forskningskrav, men som ikke er et krav når en benytter seg av den narrative metoden.

## 4.0 Problemstilling og Funn

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de sentrale funnene i analysen min. Det overordnede forskningsspørsmålet i analysen har vært:

*Hvordan fremstilles sammenhengen mellom lek og læring i læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20 i overordnet del og fagene norsk og matematikk opp til 4. klassetrinn?*

Funnene har jeg kommet frem til ved å gjennomføre en narrativ policy analyse av læreplandokumentene knyttet til generell del/overordnet del og fagplanene i norsk og matematikk for 1-4. trinn i grunnskolen i de tre læreplanverkene. Med en slik problemstilling får vi et historisk perspektiv fra da lek ble implementert og seksåringene begynte på skolen i 1997, men også overgangen til kompetansemål og sterkere akademisk trykk i 2006, frem til dagens læreplanreform. En viktig del av analysen har derfor vært å identifisere endringer i fremstillingen av sammenhengen mellom lek og læring på tvers av de tre læreplanreformene. Fortellingen starter med orienteringen, som omhandler tiden, stedet, situasjonen og deltakerne i narrativet. Orienteringsfasen starter med Læreplanreform 97, orienteringen skaper en oversikt over hvem, hva, når og hvorfor fortellingen foregår. Etter orienteringsfasen av narrativet beveger vi oss mot den kompliserende handlingen som omhandler Kunnskapsløftet 06. Denne sekvensen i narrativet utgjør et spenningsmoment gjennom et paradigmeskifte som også gir store bevegelser i narrativet, noe som kategoriseres som den nevnte kompliserende handlingen som også omtales i funnkapitlet. Siste del av fortellingen blir fullført av Kunnskapsløftet 20 som er dagens aktive læreplan, noe som gjør den til både resolusjon, eller løsningen på problematikken, og også Koda (Lieblich et al., 1998).



## 4.1 Narrativets plot

Gjennom gjentatte lesninger av læreplandokumentene ble det avdekket et overordnet, gjennomgående narrativ gjennom de tre læreplanreformene. I dette narrative relateres lek til læring gjennom et kausalt plot, hvor lek beskrives som et virkemiddel for læring. Plotet kommer naturlig nok først til uttrykk i L97 hvor lek beskrives som en viktig kilde til læring:

*Lek er aktivitet ut fra egen lyst og en viktig kilde til læring, spesielt i de første skoleårene (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 76)*

Lekens relasjon til læring fremsettes som et sammensatt årsaksforhold, hvor lek på den ene siden er et virkemiddel for læring som sikrer kontinuitet og en god overgang mellom barnehage og skole. På den andre siden representerer lek en læringsmåte i seg selv. Det er tydelig gjennom gjentagende argumenter, i læreplandokumentene, at lek fører til læring. Fra da leken ble implementert i læreplanen, sammen med den «nye førsteklasse», har leken fått en tydelig rolle i skolen der det vises til at lek fører til læring. Argumentet for at lek fører til læring, holder seg stabilt gjennom læreplanene. Plotet hvor lek beskrives som en viktig kilde til læring, eller i dette tilfellet mestring, holdes gyldig også gjennom videreføring av den samme generelle delen i LK06, hvor det fremgår at:

*«Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor» (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 23),*

Her vises det til en videre sammenheng hvor lek fremholdes som et virkemiddel for utvikling av læring og mestring. LK06 har et tydeligere preg av å vektlegge akademisk læring enn den tidligere læreplanen, gjennom formulering av konkrete kompetansemål.

LK20, introduserer nye begrep i en helhetlig læreplan hvor lek relateres til læring gjennom sitater som som:

*For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).*

Som sitatene og argumentene i plotet viser til, settes lek i relasjon til læring først og fremst som et virkemiddel, eller en arbeidsmåte for elever. Det overordnede plotet i fortellingen kan da sies å være at «elever lærer gjennom å leke». Gjennomgangen av de ulike læreplanverkene viser imidlertid at fortellingens plot har endret seg og vært ilagt ulik vekt i de ulike reformene. I det følgende vil jeg presenterer dette mer inngående gjennom å gå inn på Labovs narrative elementer: orientering, komplikasjon og resolusjon og koda (Riessman 2002).

#### 4.2 Narrativ orientering ved Læreplanreform 97

Narrativets orientering er begynnelsen på fortellingen, også relatert til eventyrets «det var en gang». Labov (1982), referert i Riessman (2002), forklarer orientering som en beskrivelse av tid, sted, situasjon og deltakere, som i dette tilfellet er begynnelsen på reform 97 og her uttrykt gjennom L97. Læreplanreform 97, som igangsetteren av en 10-årig grunnskole, var også den læreplanreformen hvor lek og læring ble satt i sammenheng. Skolen skulle nå, i stedet for å holde seg rent til undervisning (tavle, bøker o.l.) også bruke lek som et virkemiddel for læring.

*Opplæringa må gi plass for undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik. Eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 73).*

Ved en 10-årig grunnskole ble avgangsalderen lik, men barna begynte et år tidligere, som innebar ett år mindre i barnehage. Det første året skulle da få et tydelig førskulepreg, med leken som et viktig innslag i skolehverdagen. Lek som læringsmetode ble stående sterkt på hele småtrinnet, 1-4. klasse, noe som også kommer til uttrykk i fagplanene i matematikk og norsk:

*Læreplanen legger vekt på å knytte en nær forbindelse mellom matematikken på skolen og matematikken i verden utenfor skolen. Fra dagliglivets erfaringer, lek og eksperimentering bygges det opp og videreutvikles begreper og fagspråk (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 151).*

Læreplanene viser til lekens sammenheng med læring på småtrinnet, men småtrinnet er ikke alene om å bruke leken som virkemiddel til læring. Mellomtrinnet inkluderer også dette i fagplanen for matematikk:

*På mellomtrinnet skal også arbeidet med faget i høy grad ha en praktisk forankring. Lek og spill (...), gir praktiske muligheter til å arbeide med matematikk (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 153).*

I den narrative orienteringen som formidles gjennom L97, blir det satt fokus på sammenheng mellom læring og lek, men lek ilegges også en egenverdi i barns livsverden. I fagplanen for norsk står det at:

*Leiken er ei livsform for dei yngste og ei viktig læringsform. Opplæringa på småskulesteget skal leggje til rette for leik og stimulere til læring gjennom leik (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 119).*

L97 forankrer lekens viktighet både som livsform og som virkemiddel for læring, men legger større vekt på lek på småskulesteget enn de andre stegene. Blant annet presenteres lek som en viktig arbeidsmåtene de første skoleårene:

*I opplæringa skal elevane fortelje og framføre tekstar dei har laga sjølv, vere med i skodespel, lage replikkar og ta del i framføringar med seg sjølv eller med dokker som rollefigurar. Tileigne seg lærestoff gjennom leik, song, dans, rollespel og dramatisering (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 119).*

I læreplanreform 97, der leken ble introdusert, ble altså leken sett på som et viktig virkemiddel for læring, men også som egen livsform for barn. Læreplanverket understreker dette både i tekstform og også ved at det er satt av timer til fri aktivitet. Disse timene skal ifølge læreplanen:

*Timane til frie aktivitetar skal i hovudsak nyttast til leik og aldersintegrerte aktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 82)*

Med dette gis leken tid og verdi både når den er strukturert av voksne i klasserommet og som fri aktivitet der barna selv styrer, utforsker og erfarer på egen hånd.

#### 4.3 Narrativ komplikasjon ved Kunnskapsløftet 06

Narrativets komplikasjon beskrives av Labov (1982), referert i Riessman (2002), som en sekvens av hendelser som gjerne skaper spenning. I narrativet om relasjonen mellom lek og læring kan denne spenningen sies å bli introdusert med Læreplan for Kunnskapsløftet i 2006.

Læreplan for kunnskapsløftet, eller LK 06 er etterkommeren av Læreplanreform 97, men den generelle delen fra L97 blir videreført. Allerede i infoskrivet til Kunnskapsløftet 06 finner vi argumentasjonen for hvorfor reformen introduseres. En kontrast til L97:

*Mye er bra i norsk skole, men mye kan også bli bedre. Internasjonale studier har vist at norske elever kommer dårligere ut enn elever i land vi gjerne vil sammenligne oss med når det gjelder grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3).*

Sitatet følges opp med at ambisjonen med utdanningsreformen presiseres ytterligere:

*Med kunnskapsløftet skal vi sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring, slik at elevene får gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3)*

Med dette settes skolen inn i en ny sammenheng – Kunnskapssamfunnet. Skolens ambisjon er ikke lenger å utdanne til deltakelse i et sosialdemokratisk, arbeidssamfunn,

men å klargjøre elevene for «å møte kunnskapssamfunnet». Ved å vise til utilfredsstillende resultater på internasjonale undersøkelser bygges argumentasjonen rundt økt «læringstrykk i skolen» hvor målet er å forbedre resultater og målbare ferdigheter hos elevene. Dette understrekes blant annet ved at:

*I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2)*

Sitatet i seg selv viser ikke til økt læringstrykk, men med oppfølgingen av dette sitatet som vi finner under norskfagets kompetansemål blir det:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonform og en metode for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 10).*

Lese- og skriveopplæringen skal nå foregå gjennom 13 år, hvilket betyr at skriveopplæringen må begynne på første trinn i grunnskolen. For å kunne skrive virker det også naturlig å måtte ha kompetanse innen lesing, og det fremmer Utdanningsdirektoratet (2006a) slik:

*Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i*

*tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaring som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (s. 10).*

Det å øke vektleggingen av læring og utbytte skrives her frem som en forberedelse for livet, eller samfunnsdeltakelse, og de ferdighetene som trengs i årene framover, forklares som en grunnleggende kompetanse i lesing og skriving, men også regning, samt å kunne benytte digitale verktøy. Med dette fremmer LK06 et argument om at foregående læreplan ikke har forberedt elevene for det som venter etter grunnopplæringen i tilstrekkelig grad. Læreplanen presiserer også skoleledernes ansvar, der de får i oppdrag å gi en tilstrekkelig opplæring til lærere:

*Skolen og lærebedriften skal: bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 5).*

*Skolen og lærerbedriften skal: stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 5).*

I tillegg til økt oppmerksomhet på grunnleggende ferdigheter hos elevene, omhandler dette nå også lærerne. lærernes ansvar endres også når det kommer til sammensetningen av timer i læreplanverket. Med LK 06 økes antallet undervisningstimer, og samtidig presiseres det at undervisningstiden skal regnes i klokketimer, ikke i 45 minutters sekvenser, som har vært timestørrelsen frem til denne læreplanen blir innført. Det er særlig økning i antall timer i det som omtales som kjernefag, som økes. Sett i sammenligning med tidligere læreplan hvor Utdanningsdirektoratet (1997) gjorde det klart at norskfaget skulle gjennomgå 912 timer (s. 81), skal det nå i LK 06 gjennomføres 1296, som ikke lenger er tilpasset 1-4 og 5-7, men 1-7 og barnetrinnet i grunnskolen som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 9). I tillegg til denne endringen står det ikke lenger noe om de frie timene som skulle øremerkes lek, slik det gjorde i den utgåtte Læreplanreform 97.

*Kompetansemålene i læreplanene for fag er formulert innenfor hvert hovedområde og er i hovedsak angitt etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1).*

Dette betyr at elevene på første og annet årstrinn arbeider i forhold til mål etter 2. årstrinn. Ved å slå sammen trinnene til et helhetlig barnetrinn argumenterer LK06 med at skolen skal gis et større handlingsrom til å skape sammenheng i opplæringen, blant annet ved å kunne definere antall timer i det enkelte fag for hvert årstrinn. På tross av denne samlingen av fagtimer, er fagplanene fortsatt differert mellom trinnene for å kunne differensiere opplæringen ut ifra kompetanse.

Som vist tidligere innebærer dette handlingsrommet også at lærere blir ansvarliggjort på en ny måte. LK06 har også innført lokalt læreplanarbeid, noe som gjør at både skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) selv er ansvarlig for at opplæringen foregår i forhold til stilte krav:

*Læreplanene i faget forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. For grunnskolen vil det i tillegg være en oppgave å fordele innhold mellom årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2)*

Dette betyr mer tilpasning når det kommer til fokusområder, som nå er brede kompetansetermer i stedet for smale, bestemte læreplanmål. I tillegg skal det tilpasses lokalt, noe tidligere forskning viser til som risiko for at det som er gjort tidligere kan forbli en kontinuitet (Dale et al., 2011). Ettersom oppdelingen av klassetrinn som tidligere stod mellom småtrinn og mellomtrinn og den delen av broen blir erstattet med 1-7. klassetrinn, forsvinner mange av punktene fra den tidligere læreplanreform 97 bort. For i broen omhandlet mange av punktene hvor lek og læring stod i sammenheng hvordan lærerne på småtrinnet skulle utføre sin pedagogikk. Dette gjør at det eneste tydelige punktet som gjenstår for sammenhengen mellom lek- og læringsbegreper, er beskrevet i generell del:

*Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 22)*

Dette punktet viser til at viten er med på å stimulere, eller fremme lek, som igjen fører til at barnet kan få evnen til å oppdage, eller lære på ulike områder. Også i kunnskapsløftets fagplaner for matematikk og norsk finner vi elementer hvor lek eksisterer:

*Matematikkfaget i skolen medvirker til å utvikle den matematiske kompetansen som samfunnet og den enkelte trenger. For å oppnå dette må elevene arbeide både praktisk og teoretisk. Opplæringen veksler mellom utforskende, lekende, kreative og problemløsende aktiviteter og ferdighetstrening (Utdanningsdirektoratet, 2006c).*

*leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer (Utdanningsdirektoratet, 2006d).*

Begrepene er satt i sammenheng hvor en læringsprosess blir utstyrt med lek som et element for å lære. Dette argumenterer for at lek og læring har en kausal sammenheng der lek fortsatt gir læringsverdi. På tross av disse punktene, er det definitivt ikke dette som er hovedtyngden i Kunnskapsløftet 06. Som omhandler inntreden til kunnskapssamfunnet og har som hovedoppgave å skulle forbedre elevenes praktiske ferdigheter. Dette er gjort for å kunne sammenligne oss med de land vi ønsker å kunne sammenligne oss med.

#### 4.4 Narrativ resolusjon og koda ved Kunnskapsløftet 20

Labov (1982), referert i Riessman (2002), forklarer narrativets resolusjon som «hva som til slutt skjedde» og Koda som «Dagens perspektiv». Gjeldende læreplan, altså LK20, kan da ses på som narrativets resolusjon, samtidig som den er narrativets koda (Riessman, 2002, s. 13).

Innledningen i LK20 antyder en resolusjon hvor vitale deler av L97 revitaliseres. Blant annet løfter innledningen frem at:



*Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).*

*Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).*

Slik ser LK20 ut til å legge mer vekt på barnet som aktivt medskapende i egen læring. Sentrering rundt barna, eller elevene, knyttes også til lek, og leken fremstilles som en nødvendig del av barns liv i tillegg til å være et viktig virkemiddel i opplæringen:

*For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).*

Samtidig som leken ilegges egenverdi slik vi også finner det i L97, opprettholdes vektleggingen av lek som virkemiddel for læring. Med dette ser vi at narrativets resolusjon og koda opprettholder det kausale plottet i narrative, der lek antas å føre til læring.

*Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom (Utdanningsdirektoratet, 2020a).*

I plotet forankres lek først og fremst som et verktøy, et virkemiddel og en nødvendighet for læring i de tidlige klassetrinnene på grunnskolen. Gjennom lek med andre skal elevene blant annet lære å samarbeide med andre og på denne måten dannes og kvalifiseres for videre samfunnsniv. Vi finner denne fremstillingen av lek både i den overordnede delen og i fagplanene for norsk og matematikk i LK 20:

*Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig med presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020d).*

*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere lærelyst ved at elevene får utforske matematikk gjennom å bevege seg, leke, være kreative og undre seg (Utdanningsdirektoratet, 2020b).*

Vi ser at sammenhengen mellom lek og læring skrives frem som det samme kausale plotet en finner i narrativets introduksjon med L97. Slik sett viser analysen at plotet holdes stabilt gjennom de tre læreplanreformene. Labovs faser har imidlertid gjort det mulig å identifisere en viss konfrontasjon og bevegelse i fortellingen gjennom de tre reformene. Særlig gjelder dette LK 06 hvor den sterke vekten på kompetansemål og utbytte ser ut til å fortrenge lek som virkemiddel.

#### 4.5 Konseptualisering av begrepet læring

Gjennom holistiske lesninger av læreplanene er det oppdaget at begrepet læring i læreplanene brukes forskjellig. Dette kapitlet skal tydeliggjøre hvordan begrepet er konseptualisert i læreplanene ved bruk av sitater. På denne måten skal vi komme under overflaten av analysen og se på hvordan man kan forstå begrepet utfra læreplanenes bruk av begrepet læring, opplæring og de variasjonene som er brukt i den narrative analysen.

##### 4.5.1 Læreplanreform 97

Forskjellen mellom det å lære og opplæring er det første skillet mellom læringsbegrep. Det første vi kan merke oss når det kommer til opplæring, blir fremmet av Utdanningsdirektoratet (1997):

*Læreplanverket for grunnskolen er fastsett med heimel i lov og gjer nærmare greie for måla og prinsippa med opplæringa (s. 6)*

Læreplanverket er et forpliktende styringsdokument som har lov å gi mål til opplæringen og opplæringen er lovfestet gjennom styringsdokumentet (s. 7). Det

fremmes videre at opplæringen styres av kommuner, skoleledelse og personal ved skolene i samsvar med læreplanverket. Videre stilles det krav til at denne opplæringen skal være god og inneha pedagogisk sammenheng mellom de forskjellige institusjonene: barnehage, skole og videregående opplæring (s. 6).

Opplæringen i grunnskolen blir sett som noe som skal «gi grunnleggende kunnskap», men også videreføre kulturarv og inspirere barn og unge til å være aktive og skapende (s. 57). Opplæringen er noe de som praktiserer på vegne av læreplanen, skal gi til elevene. Ansvar er ifølge Utdanningsdirektoratet (1997) lagt på skolen:

*Skulen har eit heilskapeleg fagleg og pedagogisk ansvar for opplæringa, og skal skape eit variert og stimulerande læringsmiljø som fremjar eit rikt læringsutbytte (s. 57).*

Opplæringen fremmer et læringsmiljø for å fremme videre læring. Dette tyder på at læring er tydelig vektlagt som den største motivasjonen til policyutformerne mediert gjennom læreplanen. Gjennom konseptualiseringen av begrepet *opplæring* fremmes en forventning om at den skal føre til livslang læring:

*Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 13).*

Læreplanens oppsett for opplæring er et virkemiddel for å tilpasse for best mulig læringsresultater. Dette finner vi flere eksempler på i læreplanen:

*Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd og gjøre det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot (s. 13).*

*Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner (s. 21).*

Spesifisert finner vi at læreplanens- og opplæringens mål er læring, men læringen blir også sett på som verdi i seg selv. Målet med læring er å kunne lære mer, blant annet uttrykt ved at:

*Elevane skal lære å arbeide sjølvstendig gjennom å utvikle gode arbeidsvanar og studieteknikkar (s. 74).*

*Læreplanane for faga legg vekt på at elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjening (s. 75).*

*Opplæringa i faget har som mål å gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling og lære dei å ta språket i bruk som ein reiskap til å skaffe seg auka innsikt og kunnskap (s. 116).*

Forankret i Læreplanreform 97 er det vist at læring er et mål i seg selv hvor målsettingen fremstilles som en livslang prosess.

#### 4.5.2 Kunnskapsløftet 06

Kunnskapsløftet 06 starter som L97 med å tydeliggjøre læreplanens rolle som forpliktende i grunnopplæringen, men også læreplanen som styringsdokument for de overordnede målene som stilles for for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1). Tidlig i LK06 gjøres det rede for opplæringens mål:

*Elevane skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetning for vidare utvikling og læring (s. 2).*

Det videre målet etter opplæringen er vidare utvikling og læring. Et tydelig argument for at man tilegner seg ferdigheter for å tilegne seg mer ferdigheter, eller at man lærer

for å lære mer. Opplæringens mål er å tilrettelegge for utvikling og læring hvorav det finnes mange eksempler i LK06:

*Skolen og lærebedriften skal: stimulere elevenes og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (s. 5).*

*Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring (s. 7).*

Punktet om å lære for å føre til videre utvikling blir også relevant ved flere anledninger og spesielt når det kommer til lesing og skriving. Her forklarer Utdanningsdirektoratet (2006a) de to ferdighetene som:

*Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform for å lære (s. 10).*

*Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet (s. 10).*

Ellers i LK06 står det mye om hva elevene skal kunne, nevnt ved gjentatte punkter startet slik: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne», men ikke hvordan lærerne skal arbeide for å oppnå dette i praksis. Det nærmeste vi kommer en læremetode er i punktet hvor skriving er en kommunikasjonsform for å lære (s. 10) og videreføring av dette som at de grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, etc.) er forutsetninger for videre læring (s. 2). Slik understrekes argumentet om at målet med opplæringen er læring, og at målet med læring igjen er forbundet med å videreutvikle og lære mer.

#### 4.5.3 Kunnskapsløftet 20

I Kunnskapsløftet 20 blir læreplanens overordnede del argumentert for slik i sammenheng med opplæringen:

*Overordnet del gir retning for opplæringen i fag, og alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål. Hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).*

Opplæringen kan forbindes med skolegangen som helhet og det overordnede målet med skolegangen skal utfra opplæringsloven gjøre at:

*Skole og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (s. 3).*

Opplæringen har også i LK20 som mål å fremme læring og tilrettelegge for læring. Videre forklares læring som:

*Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (s. 9).*

Læring blir her forankret som både sosialt og faglig, hvor den faglige læringen ikke kan forekomme uten den sosiale læringen. Ved bruk av tolkning kan det virke som at det er et krav med sosial kompetanse for å foreta faglig læring. Dette utdyper LK20 ved at dialog står sentralt i sosial læring og viser til det å lytte som et viktig element i å takle motstand. Dette går i tråd med problemløsning og læreplanens brede formål hvor fellesskapet på skolen skal bidra til hver enkelt elevs trivsel, utvikling og læring blant annet ved:

*Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir eleven et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).*

Læreplanen viser til hvordan en lærer kan praktisere dette, hvert fall overordnet. I LK20 blir kompetanse definert som en ferdighet der man kan «tilegne og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (s. 10). For å oppnå denne kompetansen skal skolen gi rom for dybdelæring slik at læring kan føre til kompetanse. For at dette skal oppnås skriver Utdanningsdirektoratet (2020a) at lærere og ledere i skolen jevnlig må reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og dens overordnede mål, verdier og prinsipper (s. 10). I likhet med tidligere Kunnskapsløftet 06 videreføres viktigheten av de grunnleggende ferdighetene i LK20:

*Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevens identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10).*

Læringsbegrepet vises som tidligere til en utvikling av ferdigheter som kreves for videre læring, noe som viser tydelig preg av at målet med læring videre læring også i LK20. Dette blir tydeliggjort av Utdanningsdirektoratet (2020a) slik:

*Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster (s. 10).*

Dette blir videreført også i LK20s nye punkt om «å lære å lære», der elevene skal reflektere over sin egen læring og forstå sine egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Her gjentas det som tidligere er nevnt om at læring skal føre til videre læring:

*Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (s. 11).*

Utdanningsdirektoratet (2020a) viser videre til at enkelte elever vil ha vanskeligheter med denne typen ferdighet og legger opp til at: «Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever krever derfor en bred tilnærming fra skolen» (s. 11), som da underbygger poenget om at målet med å lære er å kunne lære mer, eksemplifisert med avanserte faglige tekster som kan vise til en visjon om videre utdanning etter grunnskolen. For at læring skal forekomme, fremmer Utdanningsdirektoratet (2020a) at:

*Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling (s. 14).*

*Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (s. 14).*

Ved dette læringsmiljøet som skal påvirke elevenes lærelyst, skal både lærere, foreldre og elevene selv ta ansvar for at miljøet er imøtekommende og trygt. Et godt læringsmiljø kan da forklares som et miljø med trygge rammer hvor eleven skal kunne tørre å feile, og blir sett på som viktige for læringssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14).



## 4.6 Konseptualisering av begrepet lek

Begrepet lek har i den narrative analysen vist bevegelser på tvers av læreplanene. Ved konseptualisering av begrepet skal vi også se om begrepets betydning endrer seg, først i Læreplanreform 97 og så sekvensielt videre til LK06 og LK20.

### 4.6.1 Læreplanreform 97

Tidlig i læreplanens generelle del finner man sitatet:

*Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 22).*

*Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor (s. 23).*

Utdanningsdirektoratet (1997) anvender her ulike formuleringer om hvordan lek kan brukes, i disse tilfellene for å oppdage felles mønstre på ulike områder og øve på å mestre stress og utvikle empati. Man bruker altså leken som et virkemiddel på disse områdene, noe som gjør at leken brukes for å føre til noe annet. Dette finner vi også igjen i fagplanene for norsk og matematikk hvor leken fremmes slik:

*Læreplanen legger vekt på å knytte en nær forbindelse mellom matematikken på skolen og matematikken i verden utenfor skolen. Fra dagliglivets erfaringer, lek og eksperimentering bygges det opp og videreutvikles begreper og fagspråk (s. 151).*

*Leiken er ei livsform for dei yngste og ei viktig læringsform. Opplæringa på småskulesteget skal leggje til rette for leik og stimulere til læring gjennom leik (s. 114)*

*I opplæringa skal elevane leike, og lære gjennom leik, leike med ord, gjette gåter og lære nokre ordtak (s. 118).*

Leken blir tydelig fremmet som et virkemiddel for læring gjentatte ganger. Også når Utdanningsdirektoratet (1997) beskriver at leken bringer frem en læringsmotivasjon:

*Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar. Leiken gir røynsle i å meistre oppgåver og utfordringar til å ta ansvar for seg sjølv og andre (s. 76).*

*Leik er aktivitet ut frå eiga lyst og ei viktig kjelde til læring, spesielt i dei første skuleåra (s. 76).*

Selv om læreplanen anerkjenner at leken er en aktivitet ut fra egen lyst, brukes den som virkemiddel til læring, som om lek uansett vil være noe barn har lyst til uansett hvem som styrer den. Motivasjonen for lek i skolen er forklart med leken som læringsmetode slik:

*Gjennom leik utviklar barn språk, omgrep og kommunikativ kompetanse, får øving i kroppsmeistring og motorisk dugleik, praktisering av samarbeid, trening i å lære og å følgje reglar og å prøve ut i fantasien det ein skal gjøre i røynda. Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig (s. 76).*

Verdsettingen av leken som egenverdi ser ut til å bli fortrenget av den læringsverdien den har potensiale til å utfylle, noe som gjør at struktureringspotensialet virker å være den fremste motivasjonen. Dette gjelder særlig i klasserommet hvor leken aktivt skal brukes som en tilrettelagt læringsmetode. I fag- og timefordelingen står det at 247 timer er satt til frie aktiviteter som hovedsakelig skal benyttes til lek, hvor det virker til å være åpning for fri lek (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 82).

Leken som virkemiddel for læring tydeliggjøres altså gjennom konseptualiseringen av begrepet med hvor det tillegges liten eller manglende egenverdi og selvstyring (Utdanningsdirektoratet, 1997).

#### 4.6.2 Kunnskapsløftet 06

Lek er i Kunnskapsløftet 06 totalt nevnt fem ganger hvor to av disse tilfellene er ført over fra L97:

*Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 1997).*

*Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor (Utdanningsdirektoratet, 1997)*

I tillegg til gjenbruket fra L97, blir lek i LK06 trukket fram i fagene norsk og matematikk. I norsk pekes det på «lek med lyder, rim, rytme og samhandling». I matematikk pekes det på «lek som en praktisk måte å tilegne seg kunnskap på» (Utdanningsdirektoratet, 2006a)

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 10).*

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 11).*

*Matematikkfaget i skolen bidrar til å utvikle den matematiske kompetansen som samfunnet og den enkelte trenger. For å oppnå dette må elevene få muligheter til å arbeide både praktisk og teoretisk. Opplæringen veksler mellom utforskende, lekende, kreative og problemløsende aktiviteter og ferdighetstrening (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 23).*

Leken brukes stadig som et begrep hvor læring er målet, men opplæringen viser seg også som en vei til å kunne leke, noe som forankrer lek som læringsmetode, men også til dels som en attraktiv ferdighet å oppnå i seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

#### 4.6.3 Kunnskapsløftet 20

I den siste implementerte læreplanen blir lek forklart slik:

*For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6).*

*Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8).*

Lekbegrepet blir også her i LK20 brukt som et virkemiddel for læring, men også sett på som en nødvendighet for de yngste barnas trivsel og utvikling. I tillegg til å bruke lek som virkemiddel i opplæringen viser Utdanningsdirektoratet (2020a) til spontan lek som en mulighet for eleven å skape seg en erfaringsrikdom, noe som er det eneste punktet hvor tilnærmet fri lek nevnes i LK20. I fagplanene for norsk og matematikk inkluderes lekbegrepet slik:

*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lære gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene (Utdanningsdirektoratet, 2020f).*

*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får utforske matematikk gjennom å leke, være kreative, undre seg og samtale om matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2020c).*

Dette sitatet hvor lek igjen brukes for å lære, fremstiller lek som en motivasjonsfaktor for å skape lærelyst, nesten som en belønning. Det står også i fagplanenes underveisvurdering for matematikk at elevene skal utvikle kompetanse ved å beskrive ulike egenskaper i utforskende lek. I norskfaget skal elevene utforske språk i lek og samhandling, og gjennom dette bearbeide tekstopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2020e)

*Elevene viser og utvikler kompetanse i matematikk på 1. og 2. trinn når de får eksperimentere med og beskrive ulike egenskaper og strukturer i tall- og figurmønstre i utforskende lek, kunst og hverdagssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020b).*

*Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lek og samhandling og til å bearbeide tekstopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020e).*

Sammenhengen mellom fagplanene og lek viser til at lek skal brukes også i vurderingen av det eleven har tilegnet seg, noe som i enda større grad gjør leken til en læringsmetode. Slik understrekes det gjennomgående kausale plottet hvor lek fører til læring, både som et bevisst brukt virkemiddel, og også gjennom spontan lek (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 4.7 Oppsummering

Læreplanenes kausale plot viser gjennom narrativene at lek gjentagende forholder seg sammenhengende med læring. Gjennom læreplanreformenes nyansering har forholdet mellom lek- og læring blitt videreført, gjennom forankringen av begrepene lek og læring og i den narrative fremstillingen av sammenhengen mellom dem. Det er likevel en tydelig bevegelse fra starten av fortellingen, til slutten hvor perspektivet og begrepene til Labov orientering, komplikasjon, resolusjon og coda, viser hvordan handlingen i fortellingene har utspilt seg (Riessman, 2002).

Konseptualiseringen av begrepene er funnet gjennom flere holistiske lesninger av dokumentene. Her er det tydeliggjort at begrepet læring er underordnet opplæring, hvor det å oppnå opplæringens kompetansemål er målet. Opplæringsbegrepet er omfattende og dekker alt fra danning til kompetanse og kvalifisering. Opplæring er også målet ved samtlige punkter i læreplanen kartlagt ved bruk av kompetansemål og mål for opplæringen. Det å lære er læreplanens virkelige mål, men målet ved å lære er videre læring og mye tyder i retning av høyere utdanning.

Underordnet læring er leken forankret kausalt gjennom både konseptualiseringen og det narrative plotet, hvor den skal brukes som virkemiddel for å føre til læring. Leken er tydeliggjort å bare skulle gjelde på de tidlige klassetrinn tidligere kalt småtrinnet. Dette tyder på at leken i større grad bare er aktuell for å oppnå et gitt læringsnivå før tradisjonell undervisning og læring overtar uten leken som læringsmetode. De største bevegelsene i analysen ser man i forbindelse med overgangen til – og fra Kunnskapsløftet 06, dette underbygger LK06 sin posisjon som komplikasjonen i fortellingen (Riessman, 2002).

## 5.0 Diskusjon

I denne delen skal jeg diskutere analysens viktigste funn og belyse dem ut fra ulike perspektiv. Ikke alle forskningsprosjektets funn er like overaskende ettersom det tidligere er belyst gjennom ulike analyser av Læreplanreform 97 og Kunnskapsløftet 06 (Dale et al., 2011; Løvlie, 2005; Sundsdal & Øksnes, 2015). Det er også påbegynt og gjennomført forskning av Kunnskapsløftet 20, men ikke like omfattende ennå (Karseth et al., 2020). Problemstillingen som omhandler hvordan forholdet mellom lek og læring fremstilles og forankres i læreplanene, er fortsatt aktuell, om ikke mer aktuell i dagens skolesamfunn. Med lekens historie og kamp for anerkjennelse både nasjonalt og internasjonalt, og ved paradigmeskiftet og kunnskapssamfunnets framtredeelse, har det vært et behov for å kartlegge bevegelsene (Jay & Knaus, 2018; Nolan & Paatsch, 2018). Analysen viser til er at leken er forankret som et element for læring, og selv om det har vært en varierende representasjonsfrekvens, har lek ufravikelig hatt en sammenheng med læring. Dette samsvarer med tidligere forskning (Portier et al., 2019).

### 5.1 Narrativ analyse som funnmetode

Den narrative analysen er i dette prosjektet brukt til å finne de underliggende fortellingene og bringe dem frem i lyset (Roe, 1994). Frekvenstabeller og liknende kan få begrep til å se ut som noe særegent og viktig, men denne fremstillingen er ikke sikker før man ser under overflaten og ser hva som er begrepets gitte betydning. Tidligere er dette vist gjennom Jenssen og Lillejord (2009) sin forskning hvor de forsket på problematikken av at et begrep ikke forholdt seg stabilt, men heller skiftet definisjon på tvers av dokumentene. Et slikt funn utgjør en problematikk for dem som skal utføre oppgavene fordi mangel på kontinuitet i begrepets meningsdanning krever endring av egen praksis. I stedet for å holde budskapets betydning stabilt meningsdannende gir det heller problematikk i form av manglende kontinuitet. Denne analysen er et eksempel på hvordan betydningen av et begrep ikke nødvendigvis er hva en tror det er, men det er heller ikke store forandringer av begrepets betydning på tvers av dokumentene. Det er heller skillet mellom lekbegrepet i Utdanningsdirektoratet (2020a) og Sutton-Smith (2009) sin definisjon som er tydeliggjort gjennom analysen. Der Sutton-Smith (2009)

gir leken mulighet til å sette seg inn i en foretrukket virkelighet vil Utdanningsdirektoratet (2020a) i hovedsak bruke leken som et virkemiddel for læring (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006a, 2020a). Gjennom den utførte ordtellingsanalysen fremkom en begrepsforståelse som skiller seg sterkt fra Sutton-Smiths definisjon. I narrativ analyse er det stadig slik at man leser læreplanen og finner begrepet representert i overflaten, men man må grave i begrepets betydning for å konkretisere hva som egentlig står og da belyse den dominerende fortellingen (Roe, 1994). Et eksempel er inntrykket av at begrepet lek er re-introduert i Kunnskapsløftet 20 hvor det fremkommer langt oftere enn i foregående læreplan. Analysen avdekker imidlertid at det stadig blir brukt som et virkemiddel for læring. Forandringen er med andre ord ikke så stor som først antatt. I læreplanene er leken forankret som en måte å tilegne seg læring på i stedet for å ha en egenverdi (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det dominerende budskapet i den narrative analysen viser at forholdet mellom lek og læring forankrer lek som et virkemiddel for læring i samtlige læreplaner (Roe, 1994). Gjennom den narrative analysen er det også gjort funn hvor målet med å lære er å kunne tilegne seg videre læring, noe som igjen leder mot høyere utdanning. Alle funn er belyst gjennom et narrativt metodeperspektiv inspirert av Roe (1994) hvor målet har vært å understøtte og stabilisere forholdet mellom begrepene og analysere bevegelsene på tvers av læreplanene. Funnene viser til en samordnet enighet på tvers av analysen hvor et kausalt plot utspiller seg.

## 5.2 Læreplanenes nyanser

Analysen viser forandringer i alle læreplanene når det kommer til representasjon og vektlegging av lek som et virkemiddel for læring. Dette underbygges av tidligere forskning som presiserer at lek kan, og kanskje bør, brukes som et virkemiddel for læring av blant annet lesing. Portier et al. (2019) understreker sitt ønske om at flere bør se til leken for å utvikle lese- og skriveferdigheter. I deres forskningsprosjekt involverte 14 av 15 lærere seg i det Portier et al. (2019) definerer som *playful activity* og *playful learning*. Disse kategoriene var tett oppfulgt av en voksen som støttespiller, og elevene utførte aktiviteter innen fagfelt som omhandlet både lese- og skriveferdigheter, samt naturfag, matematikk, kunst, drama, teknologi og design (Portier et al., 2019).



Resultatet av Portier et al. (2019) sitt forskningsprosjekt samsvarer med det læreplanene skriver om lekens mulige konsekvens for læring, noe som gjør at leken bør kunne brukes som et virkemiddel for læring.

Den første nyansen mellom læreplanene viser til et kraftig økt læringstrykk som er tydeligst ved overgangen fra Læreplanreform 97 til Kunnskapsløftet 06, og fra Kunnskapsløftet 06 til Kunnskapsløftet 20 (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006a). Overgangen fra Læreplanreform 97 til Kunnskapsløftet 06 nevner også Sundsdal og Øksnes (2015) i artikkelen hvor de forsøker å gi holdepunkter for å forsvare barns rettighet til lek, i likhet med hva FN gjorde gjennom presisering av Barns rettigheter (§31). Forfatterne argumenterer blant annet med at timene som tidligere var brukt til fri aktivitet, forsvant i overgangen fra L97 til LK06. Det gjorde også mange av lekens representasjoner, blant annet dens egne punkt i Broens bortfall, og også lekens egenverdi med det (Sundsdal & Øksnes, 2015).

Ved implementeringen av LK20 er en ny overordnet del implementert, i kontrast til LK06 som videreførte generell del fra L97. Ved implementeringen av denne, som narrativene viser til, er det bragt frem nye argumenter for lek, som tydeliggjør den som virkemiddel for læring. Med innføringen av LK20 er leken gått fra å være en livsform og en viktig læringsform for de yngste til å bli en nødvendighet for trivsel og utvikling med mulighet for kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2020a). Det er tydeliggjort gjennom begrepets konseptualisering og analysen som helhet, at lek i skolen blir sett på som et virkemiddel for læring uten noe særlig preg av egenverdi i seg selv. Dette blir stadig mer fremtredende på tvers av alle læreplanene, hvor forholdet mellom lek og læring stabiliseres i et plot hvor lek er underordnet læringsbegrepet til tross for at leken har fått større plass (Roe, 1994).

### 5.3 Problematisering

Lekens forankring som et virkemiddel for læring har slik Klitmøller og Sommer (2015) nevner, vært en kamp mellom trossamfunn. På den ene siden har vi dem som tror på akademisk kunnskap gjennom undervisning. Disse mente slik som Hernes og Kaasa (2018) skriver: «... at lek stort sett er tull og tøys». På den andre siden har vi dem som tenker på praktisk kunnskap, læring og danning, slik som Dewey (2011) og *learning by doing*, eller Hernes og Kaasa (2018) som forklarer bruken av lek som en trygg tilnærming og forberedelse på det virkelige liv. Det er det hele barn vi vil utvikle, ikke bare det akademiske.

Det første kunnskapsløftet, LK06, viser seg å ha vært en kontrast til denne typen pedagogikk. Den pedagogikken man ønsket å danne og forberede barna for - det helhetlige liv - virket ikke lenger å være den eneste motivasjonen. Innføringsprosessen, eller Clemets demontering av enhetsskolen og overgangen til Clemet-skolen, som Løvlie (2005) kaller implementeringen av LK06, har resultert i at skolen i større grad er blitt globalisert. Dette er utenfor analysen, men jeg velger å trekke en logisk slutning i at denne globaliseringen sammen med PISA-undersøkelsene er deler av grunnlaget for at lese- og skriveopplæringen nå ble del av undervisningsopplegget for førsteklasingene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Motivasjonene for LK06 var ifølge Løvlie (2005) nemlig det at norske elever hadde gjort det dårlig på PISA-undersøkelsene, og at dette resulterte i et større læringstrykk gjennom hele skoleløpet. Det er også i denne perioden at FN så seg nødt til å forsvare barns rettigheter til lek (Sundsdal & Øksnes, 2015). Den leken som foregår i denne perioden, blir av Sundsdal og Øksnes (2015) definert som institusjonalisert, ofte i en så stor grad at leken blir omgjort til en rent voksenstyrt aktivitet, som i mange tilfeller resulterer i at leken viskes ut og at lek og læring blir det samme. Vi finner også tegn til dette i analysen hvor lek som egenverdi ikke representeres, men muligheten til å bruke den som verktøy eller virkemiddel for læring i større grad forankres som narrativets dominerende budskap (Roe, 1994). Denne formen for institusjonalisering skjer i stedet for den utforskende forberedelsen på det videre liv slik Hernes og Kaasa (2018) fremmet. Problematiseringen ved nye reformer er blant annet det å skulle gjøre alle til lags, og samtidig fremme egne interesser. I LK06 virker det som at de politiske interessene i større grad overskygget barnets interesser og i senere tid også rettigheter, noe jeg ikke

tror var Clemet-skolens intensjon. Det er først etter dette at læreplanen virkelig trer i kraft, og i LK06 har det vist seg å være en tvetydighet og åpning for tolkning (Dale et al., 2011). Ved evalueringsprosjektet gjennomført av Dale et al. (2011) vises det til en tankegang hvor man utvikler barn for jobb og videre studier, men ikke et liv i seg selv. Da er det godt at evalueringsarbeidet av LK20, gjort av Karseth et al. (2020) viser til en bedre sammenheng mellom verdier og prinsipper enn i LK06. Lekens stadige og økende forankring som læringsmetode gjør at den i LK20 kan ses på som et nyttig verktøy i klasserommet. Gjennom bruk av Roe (1994) sitt analytiske perspektiv skal det ikke være mulig å unngå å ha lek som en mulighet til læring, hvert fall ikke i fagene norsk og matematikk. Leken er tydelig forankret på tvers av samtlige analyserte læreplaner i dette prosjektet som en givende læringsmetode, spesielt på de tidlige klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006a, 2020a).

#### 5.4 Lek fører til læring, konsekvens av plot

Fellesnevneren i den narrative analysen er at lek har sammenheng med læring i samtlige av de analyserte læreplanene. På tross av at representasjonene varierer i stor grad på tvers av læreplanen, så fører lek til læring i samtlige (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2020a). Hernes og Kaasa (2018) fremmer at lek fører til læring, eller forberedelse for det virkelige liv både gjennom tale, trikse med ball eller gjennom ulike former for rollespill. Lek gir også erfaring i å følge regler, ta avgjørelser og også mulighet til å gi en innføring i hva som er rett og galt, alt dette innenfor trygge rammer før det iverksettes ute i det virkelige liv (Hernes & Kaasa, 2018). Utfordringene med å iverksette eller gi tid til leken som virkemiddel for læring blir fremmet både nasjonalt og internasjonalt (Jay & Knaus, 2018; Klitmøller & Sommer, 2016; Nolan & Paatsch, 2018; Portier et al., 2019; Sundsdal & Øksnes, 2015).

Det å gi tid til leken er en ting, og det er vist til at den fører til læring, men Nolan og Paatsch (2018) viser også til hvordan forskning sier at den også er viktig for barns utvikling og velvære. Dette samsvarer med hvordan L97 fremmet leken som en viktig kilde til læring og livsform, og hvordan LK20 fremmer lek som en nødvendighet for barnets trivsel. I dagens samfunn, tidligere argumentert for av Hernes og Kaasa (2018)

hvor barn og ungdom bruker teknologiske artefakter til å underholde seg selv i stedet for å leke ute, er det enda viktigere å finne en motiverende form til læring. Hernes viser til at mange lærer fremmedspråk gjennom dataspill, og det er også selv erfart som et barn fra L97-generasjonen. Med så mange muligheter til å kunne gjøre læringen gøy, givende og eksperimenterende er det synd at de som utfører en slik pedagogikk, kan føle seg sett ned på og at kollegaer stiller spørsmål ved lekpedagogikkens legitimitet (Nolan & Paatsch, 2018). Det er også utfordringer ved at det ikke er tilrettelagt for denne typen læring grunnet et, som Jay og Knaus (2018) kaller det, «overfylt læreplanverk» hvor tiden er en viktig faktor. Lærere har utallige krav som stilles gjennom læreplanen som gir restriksjoner for den pedagogikken de ønsker å utøve, den de har tid til å utøve og den det resulterer i. Slik sett er det mange faktorer som kan forklare *læreplanens fem ansikter* (Imsen, 2020). Narrativets bevegelser tyder på at læreplanens ansikter kan forandre seg, om det ikke allerede har gjort det. Fra LK06 til dagens LK20 virker det som en frisk bris, som Hernes og Kaasa (2018) har etterlyst, og en endring hvor sammenheng mellom lek og læring i større grad representeres, hvert fall forholdsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2020a).

## 5.5 Er lekens egenverdi tilhørende barndommen?

Barndom er noe vi forbinder med da vi var små, men hvor liten må du være for å være i barndommen? Ved et raskt søk på Google vil du finne det store norske leksikon sin definisjon på barndom slik:

*I Norge regnes barndomsfasen fra fødsel og fram til om lag 12 til 14 års alder, det vil si den alderen da barnet regnes som ungdom. Barndom omfatter mange ulike faser og stadier når det gjelder omsorgsbehov.*

*Barndomsbegrepet fylles med skiftende innhold, men i vår tid og i den vestlige kultur gir oppdragelse, generasjonsoverføringer lek, skole og fritid viktig innhold i barndommen (Schrumpf, 2021).*

Barndommen varer til 14-årsalder, og etter at du har endt ditt fjortende år, er du klar for din første PISA-undersøkelse, som du har forberedt deg gjennom de første 9 årene på skolebenken og samtidig fått erfaring fra både TIMMS og PIRLS (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det betyr at så lenge man er på barneskolen, vil også lek være forbundet med de alderstrinn man lever seg gjennom. Lek er slik Sutton-Smith (2009) viser til, mye mer enn bare den tydelige formen som bokstavlek, spill og det folk gjerne ser på som typiske lek-trekk. Om vi ser på Larsen (2015), finner vi også et liknende perspektiv, hvor lek defineres som en handling man gjør, eller fase man er i som er foretrukket i stedet for den virkelige verden. Blant annet blir det å se på tv, som å se på serier eller filmer forklart som en form for lek. Det blir også sport, som vil si at hver lørdag er det 22 voksne menn eller kvinner, som løper rundt på en grønn gressmatte og leker (Sutton-Smith, 2009). Om vi følger hans perspektiv på lek, så leker vi voksne også. De fleste mennesker har en hobby, eller noe de syntes er kjekt og som foretrekkes fremfor den «virkelige verden» hvor de må ta ansvar. Læreplanen tydeliggjør og forankrer leken for de tidlige trinn, som om det i de senere trinn ikke vil gi læringsgevinst, og når det ikke er læringsgevinst, har leken som de analytiske funnene viser til, ingen eller liten verdi i læreplanen. Likevel sier Hernes og Kaasa (2018) at forskning viser til at man lærer fremmedspråk av dataspill, noe som ifølge Sutton-Smith (2009) kan forstås som lek. En kan da stille spørsmål ved læreplanens tidsmessige avgrensning av lekens betydning som virkemiddel for læring.

## 5.6 Svar på problematikk

Den narrative analysen viser til to sider av Sundsdal og Øksnes (2015) sitt forsvar for spontan lek, og lek som helhet. Den første siden er den som var aktuell da artikkelen ble publisert, hvor de viste til økt læringstrykk og fortrenkning eller strukturering av leken i skolen. Dette er fremskrevet som en sekvensiell handling som førte til narrativets komplikasjon eller kompliserende handling (Roe, 1994). Blant annet argumenterer Sundsdal og Øksnes (2015) for hvordan interessen fra det politiske hold gjorde leken til et verktøy for å iverksette tidlig innsats og utvikling av akademiske ferdigheter. I tillegg til denne fortrenkningen og i likhet med Sundsdal og Øksnes (2015) sitt argument om lekens fravikende plass, finner vi i analysen at de 247 timene

som tidligere i L97 var fri, ikke lenger eksisterer etter implementeringen av LK06. Hverken i LK06 eller LK20, som igjen kan ses på som svar på problematikk ved læringstrykket og at leken etter paradigmeskiftet ikke skulle få annen rolle enn den instrumentelle som læringsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006a, 2006b, 2020a). Det er tydelig at bortfallet av lek i senere tid er sett på som et problem, for det svaret LK20 har kommet med gjennom sin egen overordnede del og fagplaner, viser til spontan lek, dog med en tett oppfulgt strukturalisering. I likhet med Hernes og Kaasa (2018) som forsvarer leken som en forberedelse til det virkelige liv, viser LK20 til spontan lek som at det gir elevene erfaringsrikdom. Sundsdal og Øksnes (2015) viser til den spontane leken som mulighet til spontane læringssituasjoner, noe som også samsvarer med både hvordan Læreplanen og Hernes fremmer den (Hernes & Kaasa, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Å avdekke hvilken problematikk som har oppstått for at leken skal ha fått den plassen analysen viser til, krever analyse av stortingsmeldinger, PISA-resultater eller andre tolkbare dokumenter som ikke har vært innenfor rammen av denne oppgaven. Det kan dermed ikke svares på hvorfor læreplanen er blitt som den er, men slik jeg tolker det, har problematikken krevd en re-introduksjon og økning av lekens positive konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 1997, 2006a, 2020a).

### 5.6.1 Men ikke praksis..

Læreplaner slik de er tenkt, er som regel ikke slik de opptrer i praksis. Det første steget i en læreplanprosess blir beskrevet av Goodlad (1979) som den ideologiske læreplanen. Den ideologiske læreplanen er for, la oss benytte oss av policyutformerne, som har lagt den fram, den eksemplariske læreplanen, men det er ikke slik at denne er den som blir tatt i bruk. Mye av det som er inkludert i den potensielle læreplanen, forsvinner eller blir byttet ut gjennom en demokratisk sosiopolitisk prosess før den blir formell i den faste utgaven man som regel leser (Goodlad, 1979). Det teoretiske svaret på problematikken fungerer ikke alltid i praksis, hvert fall ikke til punkt og prikke. Den ideologiske og dens filtrerte versjon, den formelle læreplan, må fortsatt gjennom utførelsen i praksis, hvor praksisutøverens tolkning resulterer i det som blir realiteten (Imsen, 2020). Dale et al. (2011) viser til dette i sitt evalueringsprosjekt hvor de viser til

LK06 som upresis og mangelfull. Dette leder igjen til åpning for tolkning, som da gir muligheter for både forandring slik reformens intensjon er og kontinuitet av tidligere praksis. Dette er ikke noe nytt, og samsvarer med Goodlad (1979) sin læreplanmodell. Jay og Knaus (2018) viser også til hvordan læreplanens innhold ikke går overens med hvordan det skal utføres i praksis, i dette tilfellet i Australia. De viser til hvordan det er en avgjørende faktor at den «overfylte læreplanen» ikke har stor nok tidsramme for gjennomføring, noe som resulterte i at lærerne hadde vansker med å gjennomføre kravene som ble stilt. I denne forskningens tilfelle var konsekvensen at lekbasert læring i større grad falt ut i praksis, mens i LK06 slik analysen og Sundsdal og Øksnes (2015) viser til, falt leken ut allerede i læreplanen (Jay & Knaus, 2018; Sundsdal & Øksnes, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Det er enda tidlig i LK20 sitt tidsløp, og det er lite grunnlag for å anta hvordan den fungerer, enn så lenge. Om det fungerer slik policymakerne denne gang ønsker, er det tvil om, hvert fall om læreplanprosessen stadig følger læreplanens fem ansikter (Goodlad, 1979). Det betyr også at selv om leken er representert i LK20, er det fortsatt en risiko for kontinuitet fra LK06, noe som betyr at det ikke er en selvfølge med forandring. Dette betyr at leken ennå ikke er garantert en plass som virkemiddel for allsidig læring slik analysen viser til, ettersom dette må skje i praksis for at det skal virkeliggjøres (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2020a).

## 5.7 Veien videre etter resolusjon og koda

Den narrative analysen viser at LK20 er en større kontrast til LK06 enn den er til L97 når en ser begrepene opp mot hverandre. LK20 holder fast på de brede kunnskapsformene, men i motsetning til LK06 hvor Dale et al. (2011) forklarte at LK06 virket tvetydig og mangelfull, har LK20 blitt analysert av Karseth et al. (2020) som en bedre sammenhengende og tydelig læreplan (Dale et al., 2011; Karseth et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Alt dette virker som lovende for barnas fremtid i skolen, gitt at dette er den riktige pedagogikken å føre. Det at LK20 i større grad er lik L97 enn LK06, gjør også at den problematikken som LK06 skulle forsvare potensielt kan blusse opp igjen. Selv ser jeg på LK20 nærmest som et kompromiss mellom de to

trossamfunnene, slik Klitmøller og Sommer (2015) forklarer lekens plass og rolle i skolen. Dette er noe vi først får vite etter hvert som tiden går og læreplanen gjennomføres.

Resultatet av implementeringen av LK20 er forhåpentligvis en sunn barndom hvor den naturlige, spontane læringsprosessen får inntreffe oftere enn den har fått lov til tidligere. Håpet er også at lærere og praksisutøvere i det generelle får de midler som trengs for å gjennomføre ønsket pedagogikk. Dette er et felt hvor policymakere og investorer må på banen for å gjennomføre, og en læreplanreform er for dette ikke nok alene, men..

*Tiden vil vise!*



## 6.0 En avslutning

Mitt masterprosjekt med forskningsspørsmålet *Hvordan beskrives forholdet mellom lek og læring i læreplanreform 97, Kunnskapsløftet 06 og Kunnskapsløftet 20*, har kommet til en avslutning, og en konklusjon. Grunnlaget som kreves for at denne konklusjonen skal være generaliserbar, er ikke oppfylt og det kreves å undersøke både stortingsmeldinger og de ikke-analyserte delene av læreplanen for å skulle oppnå dette. Konklusjonen i denne oppgaven er uansett som følger:

Forholdet mellom lek og læring er som nevnt i narrativets plot at lek fører til læring. Det er i alle læreplanene forankret en form for sammenheng mellom lek og læring der lek brukes som et virkemiddel for læring. Dette funnet blir støttet oppunder av forskere som har undersøkt lek som læringsmetode, men praksisen er likevel problematisert ettersom forholdene ikke alltid ligger til rette for å gjennomføre denne typen pedagogikk (Nolan & Paatsch, 2018). I tillegg til å finne forankringer i alle de analyserte læreplanene har jeg også gjort funn som viser til store bevegelser fra læreplan til læreplan, både ved representasjoner i form av sitater hvor læreplanens budskap er tolket, og i form av frekvenstabeller hvor ord i form av frekvens er målt. Disse målingene er gjort utfra Labov sin narrative form, hvor hver enkelt historie er målt og analysert (Riessman, 2002). Dette fører til en konklusjon:

Forholdet mellom lek og læring beskrives som at lek fører til læring og at man lærer av å leke. Lek kan brukes som læringsmetode for blant annet å utvikle språk, matematikk, lese- og skriveferdigheter og generell forberedelse til livet. Lek er også i senere tid sett på som en nødvendighet for barns trivsel og velvære. Læring har som mål i seg selv å føre til videre læring med motivasjon om videre utdanning eller forberedelse til jobb. Opplæringens mål er å oppnå mest mulig læring.

Konklusjonen baserer seg på de funnene gjort gjennom den narrative analysen av de politiske dokumentene, og diskusjonens utforming hvor narrativet understøtter av tidligere forskning og oppgavens teorigrunnlag. Resultatet av den narrative analysen er stadig begrenset til det bestemte utvalget som forskningsspørsmålet baseres på.

## 7.0 Litteraturliste

- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. *Forskningsprosjektet ARK*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Froebel, F. (Red.). (1887). *The education of man*. New York: D. Appleton. Hentet fra <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101068982626&view=1up&seq=7>
- Fröbel, F. (Red.). (1895). *Friedrich Froebel's pedagogics of the Kindergarten - Or, his ideas concerning the play and playthings of the child*. New York: D. Appleton and Company. Hentet fra [https://books.google.no/books?id=KpUWAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=KpUWAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hernes, G. & Kaasa, S. (2018). Skolestart for 6-åringer ble noe annet enn lovet, skriver Gudmund Hernes. Hentet 05.05.21 2021 fra <https://www.morgenbladet.no/pafyll/2018/06/08/skolestart-for-6-aringer-ble-noe-annet-enn-lovet-skriver-gudmund-hernes/>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jay, J. A. & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>

- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. *UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet*.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, (03), 219-233.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og utvikling: kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels forlag.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole - en vision. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 3-32.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld.nr.31 2007-2008). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Larsen, L. J. (2015). Play and space - towards a formal definition of play. *International journal of play*, 4(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060567>
- Lieblich, A., Tuva-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. I. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lillejord, S. (2015). Lærereens profesjonsutdanning. Hentet 07.05 2021 fra  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/larernes-profesjonsutdanning/>
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, Politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 269-278. Hentet fra [https://www-idunn-no.pva.uib.no/npt/2005/04/ideologi\\_politikk\\_og\\_lereplan](https://www-idunn.no/pva.uib.no/npt/2005/04/ideologi_politikk_og_lereplan)
- Nolan, A. & Paatsch, L. (2018). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26, 42-55.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1369397>
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings : contested terrain*. Buckingham: Open University Press.

- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Portier, C., Friedrich, N. & Peterson, S. S. (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73, 17-27. <https://doi.org/10.1002/trtr.1795>
- Regjeringen. (2000). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Riessman, C. K. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. I. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986274>
- Roe, E. (1994). *Narrative Policy Analysis - Theory and Practice*. Durham and London: Duke university press.
- Schrumpf, E. (2021). Barndom. Hentet 05.05 2021 fra <https://snl.no/barndom>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play* Harvard University Press.
- Svartdal, F. (2020). Læring i Store norske leksikon. Hentet 25/4 2021 fra <https://snl.no/læring>
- Utdanningsdirektoratet. (1997). Læreplan 97. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Kunnskapsløftet 06 - Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109/hjemmeeksamenV06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). LK06 Informasjon om Kunnskapsløftet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). Læreplan 06 - Matematikk. Hentet 19.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). Læreplan 06 - Norsk 2. trinn. Hentet 19.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Kompetansemaal/etter-2.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2006e). Læreplan i Norsk - Hovedområder. Hentet 22. April fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). LK20 - Generell del. Hentet fra <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan 2020 - Matematikk, kompetansemål 2. Trinn. Hentet 20.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv20?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplan 2020 - Matematikk, Kompetansemål 4. trinn. Hentet 20.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv18?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Læreplan 2020 - Norsk, Grunnleggende ferdigheter. Hentet 19.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Læreplan 2020 - Norsk, kompetansemål etter 2. årstrinn. Hentet 20.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). Læreplan 2020 - Norsk, Kompetansemål etter 4. årstrinn. Hentet 20.01.20 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.