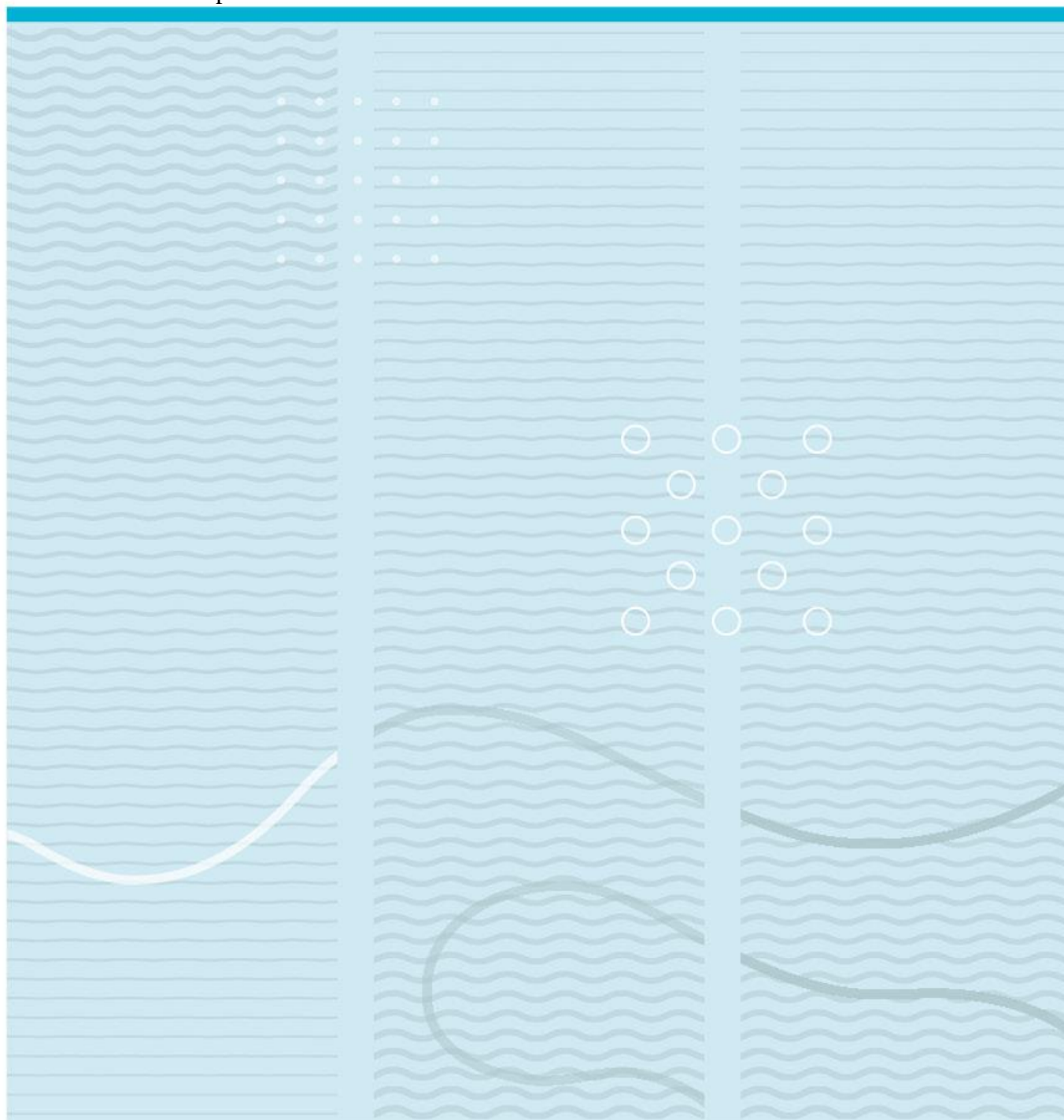


Iris Solli

# Lek i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

En studie av lekens plass i LK20





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Iris Solli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Skoleåret 2020/2021 satt i gang med nytt Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Det er et skifte i fokusområder og leken som for alvor kom inn i skolens styringsdokument med L97, for så å forsvinne fra LK06, er nå tatt inn i læreplanen igjen. Lek er et begrep det er vanskelig å gi en fast definisjon på og læreplanverkets formuleringer åpner for tolkning, både av forståelsen og bruken av begrepet inn i undervisning. Likevel poengteres viktigheten av lek for barn, særlig de yngste skoleelevene.

For å få en bedre forståelse av hvordan leken kommer til uttrykk i LK20 har denne studien sett på selve dokumentet gjennom en kvalitativ dokumentanalyse i tre nivåer. Disse analysene har gitt innblikk i hvordan læreplanverket synliggjør leken i Overordnet del og fagplaner opp til og med 4. trinn. Ut ifra analysene tolkes og diskuteres materialet for å finne hva som kan være den overordnede forståelsen av lek i LK20. Datamaterialet viser en tendens til tvetydighet og en klar definisjon av begrepet finnes ikke. Det gis mye rom for tolkning og en noe manglende kontekstualisering kan tenkes å gi støtte til læreres autonomi og profesjonelle skjønn. Likevel gir de vage koblingene til lek i fagplanene en fare for at leken, tross sin relativt hyppige forekomst, uteblir fra undervisning. I tillegg kan tolkningsmulighetene føre til store ulikheter mellom klasser, trinn og skoler. Et interessant funn som blir hengende som et spørsmål til videre oppfølging er at lek er totalt utelatt fra tre av fagplanene, uten at det er noen logiske slutninger for det.

Studien viser en utfordring som lærere kan stå i når de skal følge læreplanen dersom de ikke har nok kunnskap om temaet lek og lekbasert læring. Det økte fokuset i læreplanen betyr ikke at lærere får økt kunnskap om emnet, og da kan leken stå i fare for å forsvinne selv om den står nedskrevet i styringsdokumentet. Behovet for kunnskapsrike lærere som kan tolke og sette læreplanen ut i livet blir tydelig.

## Abstract

The school year of 2020/2021 started with the new National Curriculum for the Knowledge Promotion 2020 (LK20). There is a shift in focus areas and children's play was a serious consideration in school's management document with L97. This was removed from LK06, but is once again in the curriculum. The concept of play is difficult to give a firm definition and the curriculum's formulations open it up for different interpretations, both for the understanding and the use of the term in teaching. Nevertheless, the importance of children's play, especially for the youngest pupils, is emphasized.

In order to gain a better understanding of how play is expressed in LK20, this study has reviewed the document through a qualitative document analysis, in three levels. These analyses have provided insight into how the curriculum makes play visible in the General Part and syllabus from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade. Based on the analyses, the material is interpreted, and discussed, to find what may be the overall understanding of play in LK20. The data material shows a tendency towards ambiguity and there is no clear definition of the term. There's a lot of room for interpretation and a somewhat lack of contextualisation. This can conceivably provide support for teachers' autonomy and professional judgement. Nevertheless, the vague links to play in the curricula, pose a threat that play, despite a relatively frequent occurrence, will be left out of the teaching. In addition, the possibilities for interpretation can lead to large differences between classes, grades and schools. An interesting finding that lingers as a question for further follow-up is that play is totally omitted from three of the syllabi, without there being any logical conclusions for it.

The study shows a challenge that teachers may face when following the curriculum, if they do not have enough knowledge about the topic of play, and/or play-based learning. The increased focus in the curriculum does not mean that teachers gain increased knowledge about the subject. This could result in play potentially being in danger of disappearing, even if it's written in the management document. The need for knowledgeable teachers who can interpret and implement the curriculum becomes clear.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN OG TEMA.....	8
1.1.1 <i>Problemstilling</i> .....	10
1.2 KUNNSKAPSSTATUS OG TEORETISK FORANKRING .....	10
1.3 STUDIENS AVGRENSNINGER.....	11
1.4 OPPBYGGING – EN LESEVEILEDNING.....	12
<b>2 TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1 LÆREPLANHISTORIE .....	13
2.1.1 <i>Læreplanverket 1997</i> .....	13
2.1.2 <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006</i> .....	15
2.1.3 <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020</i> .....	18
2.2 LÆREPLANTEORI .....	19
2.2.1 <i>Den formelle læreplanen</i> .....	19
2.2.2 <i>Fagfornyelsen</i> .....	20
2.3 SOSIOKULTURELL & SOSIALKONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSTEORI.....	21
2.4 LEKTEORI.....	22
2.4.1 <i>Ulike perspektiver</i> .....	22
2.4.2 <i>Lekens bidrag og karakter</i> .....	23
2.4.3 <i>Lekbasert læring</i> .....	23
2.4.4 <i>Barns rett til lek</i> .....	24
<b>3 METODE</b> .....	<b>26</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODISK TILNÆRMING .....	26
3.1.1 <i>Kvalitativ dokumentanalyse</i> .....	27
3.2 HERMENEUTIKK.....	29
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET I UTVALG OG ANALYSE AV TEKSTER .....	30
3.4 MULIGHETER OG BEGRENSNINGER VED METODEN OG STUDIEN.....	31
3.5 ANALYSE .....	32
3.5.1 <i>Summativ innholdsanalyse</i> .....	32
3.5.2 <i>Konvensjonell innholdsanalyse</i> .....	33
3.5.3 <i>Teoridrevet innholdsanalyse</i> .....	34
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	34
<b>4 ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>36</b>
4.1 SUMMATIV INNHOLDSANALYSE.....	36

4.2	KONVENSJONELL INNHOLDSANALYSE .....	38
4.2.1	<i>Kategori: Lærerens oppgaver</i> .....	39
4.2.2	<i>Kategori: Elevenes uttrykk</i> .....	41
4.2.3	<i>Kategori: Informasjon</i> .....	43
4.3	OPPSUMMERING AV FUNN .....	46
4.3.1	<i>Funn i Lærerens oppgaver</i> .....	47
4.3.2	<i>Funn i Elevenes uttrykk</i> .....	48
4.3.3	<i>Funn i Informasjon</i> .....	50
4.3.4	<i>Konklusjon av funn</i> .....	50
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>52</b>
5.1	HVORDAN LEK FREMTRER .....	52
5.2	DEFINISJONSMAKTEN .....	55
5.3	SPENNINGSFORHOLD OG ENDRINGER .....	56
5.4	ER DET I DET HELE TATT MULIG Å LEKE I UNDERVISNING? .....	58
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>60</b>
6.1	VEIEN VIDERE .....	61
	<b>REFERANSER</b> .....	<b>62</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>66</b>
	VEDLEGG 1: MIKROKONTEKSTER .....	66
	VEDLEGG 2: FARGEKODING .....	71

# Forord

Da var jeg ved veis ende av et femårig langt lærerstudium og jeg gleder meg til å ta fatt på yrket på ordentlig! Nå venter en spennende høst som kontaktlærer og jeg tar med meg så mye lærdom og kunnskap fra mange utrolige forelesere.

Det har vært en krevende prosess å skrive denne masteroppgaven, slik alle store prosjekter og oppgaver er. Det er en berg- og dalbane av motivasjon og følelser, og det å se det ferdige produktet er intet mindre enn en fantastisk følelse. En slik prosess krever utholdenhet, og et nettverk når motivasjonen daler. Det har jeg hatt, og jeg hadde ikke klart meg uten.

Jeg vil benytte anledningen til å takke veilederen min, Terese Wilhelmsen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Du har hatt uvurderlige innspill og kommentarer, og har vært en enorm hjelp i forhold til forskningsfeltets jungel av artikler og rapporter.

Videre vil jeg takke Liv Berger Meisdalen og Johanna Angell-Petersen. Vi har holdt sammen i tykt og tynt de siste to årene av masterstudiet og uten dere hadde denne oppgaven blitt overveldende stor. Alt fra faglige spørsmål og diskusjoner, til avbrekk med en kaffekopp over Zoom har vært ekstremt viktig gjennom et ellers så ensomt studiehalvår. Tusen takk for at dere er dere, fantastiske kommende lærere!

Det gjenstår å takke de som står meg aller nærmest, familien min. De som har holdt ut med meg når jeg er grinete, kjedelig og sliten, men bare må lese litt til, eller når jeg ikke kan lese nattaftelling fordi jeg må skrive litt mer før jeg blir for trøtt. Min herlige samboer Vibeke og vår enestående sønn Colin, takk for all støtte og tålmodighet! Jeg elsker dere!

Oslo, 30.05.2021

Iris Solli



# 1 Innledning

«Lek er barns arbeid» - Maria Montessorri (Woolfolk, 2004, s. 66).

Barndom er for mange tett forbundet med lek. For stort sett er barndommen basert på lek, men fra 5-6 års alderen endres hverdagen fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev. Dette er en overgang mange er spent på, gleder seg til og gruer seg til. Det blir en ny hverdag, en hverdag som inneholder en ny form for læring og nye rammer. I Øksnes (2019) kan vi lese at det «Generelt foreslås at barndommen må anses som den mest styrte arena i menneskers liv» (s. 53). Men hva skjer da med leken? Den er barns univers og et rom for prøving og feiling, testing av grenser og bygging av selvtillit (Øksnes, 2019; Lillemyr, 2011). I følge Lillemyr (2011) er lek noe som «(...) engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indrestyrt måte og vil derfor være av sentral betydning for både læring og sosialisering» (s. 41). Lek og læring kan dermed sies å gå hånd i hånd, men leken må også sees på med sin eksplisitte egenverdi for at den spontane leken skal kunne ivaretas. Den spontane lekens karakter beskrives av Buytendijk (Åm, 1992, referert i Øksnes, 2019) som «en lystbetont bevegelse der overraskelsesmomentet er sentralt» (s. 152). For å oppnå dette spontane overraskelsesmomentet kan ikke leken være styrt av voksne, likevel betyr det ikke at barn ikke lærer noe gjennom spontan lek. Det er snarere en poengtering av viktigheten av å bevare den frie spontane leken, også for elevene våre.

Skolen er styrt av opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket. Høsten 2020 ble et nytt Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2020 tatt i bruk i grunnskolen i hele Norge og leken er i større grad på vei inn igjen i skolen. Likevel er det ikke dermed gitt at leken får større plass i praksis. Læreplanen har to formål ifølge Assen, Prøitz og Rye (2015, s. 417). Den er et utdanningspolitisk dokument som brukes for politisk styring nasjonalt, i tillegg fungerer den som pedagogisk og faglig grunnlag for yrkesutøvelsen i skolen (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 417). Yrkesutøvelsen skal baseres på dette politiske dokumentet, i tillegg til at profesjonen og faglig skjønn skal ligge til grunn for mange av de daglige avgjørelsene i læreres hverdag. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06 ble innholdet i læreplanen mindre statlig styrt i form av færre føringer for innhold og arbeidsmåter, og det ble mer fokus på målstyring (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 418). Dette innebar større lokale styringsmuligheter og økt autonomi til lærerne (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 418). Dette var i hvert fall, sammen med den politiske styringen, hensikten på papiret for å endre skolepraksisen. Et spenningsfelt skapes mellom den økte autonomien på den ene siden, og deprofesjonalisering som skapes gjennom resultatkontroll og

nasjonal standardisering på den andre siden (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 419). Læreplaner tolkes av den enkelte skoleleder og lærer, og det er ikke gitt at denne fortolkningen fører til de endringer som var tenkt fra politisk hold. Aasen, Prøitz og Rye (2015) skriver at undervisning i stor grad er stabil selv med nasjonale reformer og endringer (s. 420). Det innebærer at når skolene nå har tatt i bruk Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det ingen automatikk i at dette politiske styringsdokumentet fører til endringer i praksis.

## 1.1 Bakgrunn og tema

I min bacheloroppgave i pedagogikk fra tredje studieår, «Generasjon prestasjon - Syk av skole?» (Solli, 2019) undersøkte jeg hva lærere kan gjøre for å redusere prestasjonspress i skolen. I Nova Rapport 6 fra 2017 kom det frem at ungdommene opplevde stress, som følge av press, i størst grad knyttes til skole (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017, s. 62). Videre i rapporten legges det frem at læreren anses av elevene å være en viktig faktor i denne sammenheng, og at opplevelsen ofte er at læreren ikke forstår når de presser for hardt (Eriksen et al., 2017, s. 67). I arbeidet med bacheloroppgaven var egen forskning knyttet til barneskolen, men støttende forskning, som blant annet Nova rapport 6, omhandler ungdomsskoleelever og eldre. Her begynte min spesielle interesse for de yngre elevene, for et sted må presset og stresset starte.

Førsteklasseelever gikk fra å begynne på skolen det året de fylte 7 år til å starte ett år tidligere da Reform 97 kom med Læreplanverket 1997 (L97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Da elevene begynte etter reformen var de altså 5 år og 6 år ved skolestart. Det ble lagt vekt på at småskolen skulle kombinere barnehage- og skoletradisjoner (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Her skulle elevene lære å bli elever og lek, og læring gjennom leken hadde et stort fokus, særskilt på 1. trinn (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Men da internasjonale studier viste at norske elever hadde dårlige resultater i lesing, skriving og regning ble nye planer iverksatt og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) var et faktum. Detaljerte kompetansemål, mer målstyring og hyppigere testing ble resultatet av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Likevel, etter 10 år, viste det seg at mange elever ikke fullførte skolegangen og svakt faglig utbytte var en realitet for mange (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Fremtiden er avhengig av det vi gjør i nåtiden og den kunnskapen dagens barn vil trenge i fremtiden er i stadig endring. Det betyr at opplæringsens styringsdokumenter jevnlig må vurderes og eventuelt endres for å tilpasse

undervisningen slik at dagens barn er rustet i møte med fremtidens samfunn og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Behovet for en endring i læreplanverket ble tydelig og her starter historien til Fagfornyelsen med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

LK20 indikerer at vi vender oss litt tilbake til noen av opprinnelsestankene bak Reform 97 med større fokus på elevenes lek, utforskning og undring. Da dette er en læreplan som er iverksatt i barneskolen inneværende år, står den norske skolen midt i en endringsfase. Dette er endringer jeg skal hoppe inn i som nyutdannet lærer til høsten og dermed er dette en gylden anledning til å utforske den nye læreplan. I og med at implementeringen av LK20 skjer parallelt med utformingen av mitt masterprosjekt, er det et gap i forskningsfeltet som må fylles. Dette masterprosjektet vil ikke kunne fylle gapet, både på grunn av prosjektets størrelse, men også fordi praksisfeltet stadig vil utvikle seg i takt med implementeringen. Likevel vil det forhåpentligvis kunne bidra til å sette fokus på endringen og virke informativt på prosessen med overgang til nytt læreplanverk. For hovedaktørene, førsteklassingene, vil det også kunne være viktig å rette fokus på det som, for mange, fortsatt er deres hovedgeskjeft, nemlig lek. Barn i skolestartalder har et stort behov for å leke og det er en arena der de utvikler seg og opplever mestring, og risikoen for å mislykkes er liten (Lillemyr, 2011, s. 236). Lekens plass i skolehverdagen er derfor et viktig tema og Lillejord, Børte og Nesje (2018) peker på at i stedet for at lek som arbeidsmetode tas med fra barnehage og over i skolen, bringes lærerstyrte aktiviteter inn i barnehagen (s. 6). Dette kan være et uttrykk for at kunnskap omkring barns læring fortrenses heller enn integreres. Denne studien vil sette søkelyset på om leken nå integreres i læreplanen.

Vi vet at kroppen vår er i størst fysisk endring i puberteten. Den eneste andre tidsperioden i livet som kan sammenliknes er 6 års alderen, som kalles den første puberteten (Fjørtoft, Kjønniksen & Støa, 2018, s. 38). Kroppens skjellet er i kraftig vekst, noe som gjør at barnet må bevege seg mye for at musklene skal strekke seg etter de stadig lengre knoklene (Jagtøien & Hansen, 2000, referert i Vingdal, 2018, s. 38). Det er derfor et tankekors at det er akkurat i denne perioden barnet skal inn i skolen og som regel må sitte stille i mye større grad enn de er vant til. Med ny læreplan er det større rom for utradisjonell undervisning, det er mer tverrfaglighet som gir mulighet for prosjekter der undervisningsformene kanskje kan utføres på mer varierte og tilpassede måter enn ordinær tavleundervisning. Gir dagens læreplanverk føringer for en leken skole for småskoleelevene? Dette ønsker jeg finne mer ut av gjennom en studie av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Forutsetninger, muligheter og begrensninger for lek som læreplanen legger til rette for er i fokus.

### 1.1.1 Problemstilling

Samfunnet er i stadig endring og det arbeidslivet som møter dagens barn er annerledes enn det som møtte dagens voksne. Behovet for nye kunnskaper gjør at skolen må endre seg for å ruste dagens barn til fremtidens samfunn (NOU 2015: 8, s. 7). Dermed endres læreplanverket gjennom tiden og nå er altså en ny endring tredd i kraft med LK20. Fokuset og hva som blir fremhevet som viktig er også under endring i disse læreplanskiftene og lek som ble ansett som en viktig del av L97, men som kom i skyggen for kunnskapsfokuset med LK06, er nå i anmarsj igjen. Dette ønsker jeg å sette fokus på og gjøre meg kjent med da dette er læreplanverket jeg skal jobbe ut ifra i skolen fra 2021. Det er en viktig forutsetning for læreryrket at man er kjent med dokumentene praksis skal utøves på bakgrunn av og derfor mener jeg det er høyst relevant å se på lekens plass i dagens læreplanverk. Med bakgrunn i dette og den presenterte teorien så langt er følgende problemstilling for oppgaven formulert:

*Hvordan kommer lek til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?*

For å avgrense problemstillingen og rettlede fokuset i prosjektet er følgende forskningsspørsmål formulert:

1. *Hvordan synliggjøres lek i de ulike fagplanene på 1.-4. trinn?*
2. *Hva er den overordnede forståelsen av lek i LK20?*

## 1.2 Kunnskapsstatus og teoretisk forankring

Per dags dato finnes det ikke forskning på hvordan skolestarterne blir møtt med LK20, dette er for tidlig da de nye læreplanene nylig er iverksatt. Likevel finnes det forskning på 6-åringene i skolen og evalueringer av Reform 97. Dette er vesentlig informasjon når min grunnoppfatning er at førsteklassingene er i en periode i livet med sterk fysisk vekst, derav ofte ekstra urolige kropper, akkurat når de skal inn i et klasserom og gjerne øve mye på å sitte stille.

Det finnes en del litteratur og forskning på lek, lekens egenverdi og lek for læring. Lillemyr (2011) skriver om lek, forståelsen av begrepet og overgangen fra barnehage til skole. Han tar også opp forholdet mellom lek og læring som er veldig aktuelt i skolesammenheng. Videre i Øksnes (2019) kan vi lese om betydningen av lek i dagens barndom. Fritid for barn er generelt sett organisert i mye større grad enn før, den frie leken er på mange måter krympet. Gjennom perspektiver fra forfattere

som Ole Fredrik Lillemyr og Maria Øksnes blant fler, og ulik forskning på feltet vil jeg studere og analysere LK20 og se den opp mot LK06. Ulike rapporter tar opp Reform 97 som var starten på tidligere skolestart. Etter denne reformen er ikke lenger førsteklassinger 6-7 åringer, men 5-6 åringer. Det betyr at alderen på en førsteklassing til jul i dag kan være nærmere 2 år yngre enn en førsteklassing til jul før Reform 97. Det er naturlig nok en annerledes barnegruppe førsteklasselærerne møter i dag enn for over 20 år siden og et spennende moment som inkluderes i denne oppgaven er hvordan læreplanverket har utviklet seg gjennom denne tiden.

Synet på læring vil variere ut ifra hvilket læringsperspektiv man forankrer seg i. Dette masterprosjektet bygger på sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori der den kulturelle og sosiale sammenhengen man lever i er med på å forme kunnskapen som konstrueres gjennom felles aktiviteter (Imsen, 2014, s. 46; Woolfolk, 2004, s. 70). Knytter man læringsteori til lek teori kan man finne at lek er utviklende for begrepsforståelse og språk, og dermed også barns kommunikative kompetanse (Lillemyr, 2011, s. 35). Denne kompetansen bedrer i sin tur forutsetningene for læring i fellesskap.

Problemstillingen i dette prosjektet knytter seg til implementering av ny læreplan og læreplanteori blir dermed relevant. Jeg benytter John I. Goodlads (1979) begrepsapparat og klassifisering av læreplaner i arbeidet med masterprosjektet. Hans fem nivåer beskriver læreplanens utvikling fra idé til virkeliggjøring i klasserommet (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9).

### **1.3 Studiens avgrensninger**

Hele grunnskolen har tatt i bruk LK20 fra og med høsten 2020, men fokuset i denne studien er på småskoletrinnet. Særlig de yngste, som kommer rett fra barnehagen med mye lek, møter en helt ny hverdag som skolebarn. Læreplanverket skal legge føringer for hvordan denne hverdagen skal se ut og hva den skal inneholde, og jeg vil se på hvordan lek kommer til uttrykk i læreplanen. Det kunne vært interessant å se flere læreplanverk opp mot hverandre, men med tanke på oppgavens omfang og tidsperspektiv er det begrenset til LK20. Likevel vil de tidligere læreplanene L97 og LK06 trekkes inn for å skape et historisk perspektiv som bakteppe.

## 1.4 Oppbygging – en leseveiledning

I neste kapittel er læreplanhistorie og læreplanteori presentert med flere underkapitler for lettere å navigere. Sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori har et eget avsnitt, før relevant lek teori legges frem. Videre kommer metodekapittelet hvor forskningsdesign og metodisk tilnærming for dette prosjektet gjøres rede for, før en kort presentasjon av hermeneutikk. Validitet og reliabilitet knyttet til denne oppgavens utvalg og analyse har sitt eget underkapittel før muligheter og begrensninger knyttet til metoden og oppgaven som helhet blir presentert. Analysekapittelet i metode er delt inn i tre ulike underkapitler som hver tar for seg sin tilnærming til innholdsanalyse. Til slutt i kapittel 3 kommer forskningsetiske vurderinger. I kapittel 4 ligger analysen med oppsummering av funn som siste del av kapittelet. Videre kommer oppgavens drøftingsdel i kapittel 5, før avslutning og veien videre der tanker rundt videre muligheter for dette prosjektet legges frem.

## 2 Teori

Oppgaven bygger hovedsakelig på tre hovedgrupper av teori; sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori, læreplanteori og lekteteori. I det videre vil en innføring i hver teori bli presentert med det utvalget som er hensiktsmessig for prosjektets mål, i tillegg til læreplanhistorie og en introduksjon til Fagfornyelsen og LK20.

### 2.1 Læreplanhistorie

«(...) ein må kjenne fortida for å kunne forstå notid og framtid» (Durkheim, 1977, referert i Haug, 2003, s. 28).

For å få en forståelse av det nye læreplanverket jeg skal utøve i praksis som kommende lærer, kan det hjelpe å få forståelse av historikken bak. Det er snakk om mange år med utvikling og revidering og nye reformer. Når det er lek og de yngste skoleelevene som er fokus for denne studien ble det naturlig å starte der 6-åringene kom inn i skolen, nemlig med Reform 97. Da var en førsteklassing yngre enn noen gang og leken fikk et særlig fokus.

#### 2.1.1 Læreplanverket 1997

Da Læreplanverket 1997 (L97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996) trådte i kraft skulle 6-åringene gå fra å være førskolebarn i barnehage til å bli førsteklassinger på skole. Et prinsipp for opplæring i småskolen var at den skulle være en kombinasjon av barnehage- og skoletradisjoner. Det ble lagt vekt på elevenes mulighet til utforskning og undring gjennom lek og lekpregede aktiviteter, og det ble presisert at «Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). I en reportasje publisert på [barnehage.no](http://barnehage.no), uttaler pedagogikkprofessor Peder Haug seg om Reform 97 (Jonassen, 2017). Det vises til resultater fra PISA og PIRLS når Haug argumenterer for at tidlig skolestart ikke har ført til mer læring (Jonassen, 2017). PISA undersøkelser gjennomføres hvert tredje år og hadde sin første gjennomføring i år 2000. Fra PISA 2003 kom det fram at norske elever var betydelig svakere i matematikk enn gjennomsnittet i OECD-landene, i tillegg presterte norske elever dårligst i Norden (Utdanningsdirektoratet, 2004). Hele 60% av undervisningen, særlig på 1. og 2. trinn, skulle være

temabasert og gjennom dette arbeidet skulle det legges til rette for opplevelser som kunne skape et behov for å uttrykke seg med blant annet ord og bilder, noe som i sin tur ville gi et godt utgangspunkt for skrive-, lese-, og regneopplæringen (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73 og 83). På 1. trinn skulle elevene møte bokstaver og symboler, men ta de i bruk i eget tempo, og med hjelp få skrevet ned noe de selv har fortalt (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 117). Et hovedmoment for 2. trinn var at elevene gradvis skulle mestre lese- og skrivekunsten når de hadde automatisert sammenhengen mellom bokstav og lyd «(...) og det fell naturlig for dei» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 118).

Evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003) viser at skolen som institusjon gikk fra å være en formidlingsorientert skole til å bli en mer aktivitetsorientert skole hvor elevenes egen aktivitet tillegges stor vekt. En del av forskerne som har vært del av denne evalueringen gir uttrykk for at L97 er noe tvetydig. På den ene siden virker den å realisere ideene om å være aktivitetsorientert, på den andre siden blir den presentert som rigid og detaljert med en god del tradisjonell kateterundervisning (Haug, 2003, s. 42; Imsen, 2003, referert i Haug, 2003, s. 47). Likevel bør det nevnes at det ble funnet betydelige forskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen. Særlig småskolen fremsto som bedre strukturert og med mer fleksible og varierte arbeidsmetoder (Haug, 2003, s. 69). Videre kommer det frem av evalueringen at aktivitetsnivået ofte var høyt, men at fokuset var mest rettet mot nettopp det – aktiviteten – heller enn læringen som kunne komme ut av aktiviteten (Haug, 2003, 46). Det innebærer at mange muligheter til dybdelæring kanskje ble oversett. Uklare faglige krav fra lærerne var også noe som ble registrert av en del av forskerne (Haug, 2003, s. 46). Ser vi på PISA resultatene igjen fra 2003 ser vi at jentenes prestasjoner i lesing økte fra år 2000 til år 2003, men andelen svake gutter hadde også økt, likevel skårer norske elever samlet sett litt over gjennomsnittet i OECD-landene i 2003 (Utdanningsdirektoratet, 2004). Ser vi på naturfag så hadde prestasjonene sunket fra år 2000 til 2003 og Norge skårer tydelig svakere enn OECD-gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2004).

Etter vedtak i Stortinget i 2018 har Utdanningsdirektoratet gitt et forskerteam fra OsloMet og UiO i oppdrag å evaluere seksårsreformen, L97, med oppstart våren 2020 (Hølland, Bjørnstad, Dalland & Sundtjønn, 2021; Thoresen, 2021). Thoresen (2021) stiller seg spørrende til hvordan det kunne gå 21 år før en evaluering av hvordan det faktisk er for de eldste i barnehagen og de yngste på skolen skulle bli satt på agendaen. Arbeidet med evalueringen skal fortsette til år 2023, foreløpig er det laget en rapport og det vil bli laget ytterligere to rapporter framover (Thoresen, 2021). Den nåværende rapporten viser til en studie i evaluering av L97, kalt Klassprax, der klasseromspraksis i



førsteklasse var i fokus (Haug, 2015, referert i Hølland et al., 2021, s. 6). Studien det vises til fant at lek var hyppig brukt, men at den i liten grad ble benyttet som verktøy for kunnskapstilnærming og kompetanseutvikling (Haug, 2015). Ackesjö (2017, referert i Hølland et al., 2021) hevder i sin studie av lekens posisjon og funksjon i førsteklasse at «(...) leken aldri er fri, men betinget og styrt av læreren. Dette gjelder både den leken som barn selv tar initiativ til, og lek som er planlagt, tilrettelagt og styrt av pedagogen. (...) slik læringsrettet lek egentlig ikke er lek, men heller lekende aktiviteter.» (s.69). I rapporten pekes det også på at det er ulike oppfatninger i barnehage og skole om hva lek og læring innebærer for en 6-åring, og at det her er et behov for å utvikle en felles forståelse av begrepene (Hølland et al., 2021, s. 73). Dette er dagens uttalelser om ulike oppfatninger av lek og en debatt som tas opp i 2021, selv om rapporten evaluerer Reform 97. Ved å være mer samkjørte i begrepsavklaringen vil kanskje 6-åringene oppleve skolen som mer kjent ved at den ikke skiller seg så mye fra barnehagen og leken der. Samtidig har barn ofte en forventning til at skole skal være noe annet og at læring er det som skal foregå på skolen. Vi vil kanskje få en «mykere» overgang for barna om leken forholder seg noenlunde lik som i barnehagen, samtidig som skolen vil skille seg fra barnehagen ved å ha et større fokus på læring og undervisning. I denne diskusjonen blir det også viktig å spørre seg hva man eventuelt kan miste ved å ha lik forståelse. Dersom lek kun anses som barnas frilek er det stor fare for at den så å si blir borte fra skolehverdagen. Da vil barna miste noe vesentlig i sin oppvekst og utvikling. Videre pekes det i rapporten på et behov for ytterligere forskning på lek- og læringsaktiviteter i norske førsteklasser, og hvordan utformingen av klasserom og fysisk læringsmiljø kan fremme lek og læringsaktiviteter som er alderstilpasset (Hølland et al., 2021, s. 74). Dette innebærer at de ser et behov i dag som tilsynelatende ikke var dekket da L97 trådte i kraft, og heller ikke har blitt dekket de siste 20+ årene. Rapporten legger frem funn fra ulike studier med barns perspektiv fra Norden der elever i førsteklasse i stor grad poengterer at det er i friminuttene de kan leke og bestemme selv, at leken ute var det viktigste for dem og at det i klasserommet er læring, ikke lek som er i fokus (Hølland et al., 2021).

### 2.1.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

I 2001 fikk Norge det såkalte «PISA-sjokket» etter at resultatene viste seg å være såkalt middelmådige (Svarstad, 2017). PISA undersøkelser og dårlige resultater knyttet til norske elevers lese-, skrive- og regneferdigheter i internasjonale studier var mye av bakgrunnen for Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og har siden de kom fått stor makt i

utdanningspolitikken og således vært førende for endringer i skolen (Svarstad, 2017; Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å.). Det ble mer målstyring og testing med mange detaljerte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013) som skulle gi uttrykk for høye faglig ambisjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å.). Det ble et større fokus på de grunnleggende ferdighetene og dette, sammen med fokus på tilpasset opplæring, skulle gi elevene bedre forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å.). Det ble også et skifte fra stor grad «av statlig regelstyring, verdistyring og innholdsstyring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, referert i Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 418), til «målstyring, rammestyring og resultatstyring» (Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 418). Dette innebar større lokal frihet og mer autonomi til lærerrollen. Samtidig viser reformforskning at kompetanse- og læringsutbytteorienterte læreplaner kan, som tidligere nevnt, øke spenningsforholdet mellom profesjonalisering og økt lærerautonomi på den ene siden, og «deprofesjonalisering og trivialisering av yrkesutøvelsen gjennom nasjonal standardisering og resultatkontroll» (Carnoy, 1995; Ball, 1998; Apple mfl., 2002; Klette, 2002; Telhaug, Mediås & Aasen, 2006; Aasen, 2007; Hølleland, 2007, referert i Aasen, Prøitz & Rye, 2015, s. 419). Standardisering kan føre til mindre rom for lærere til å utøve profesjonelt skjønn.

Både tidligere internasjonal forskning og et forskningsprosjekt på vurderings- og undervisningspraksis i faget kroppsøving på ungdomsskolen etter LK06 trådte i kraft, viser at en endret læreplanteori og vurderingskriterier ikke nødvendigvis endrer praksisen på skolen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Selv om fokuset i denne oppgaven er leken og barnetrinnet, er denne forskningen interessant og vesentlig da den peker på utfordringer i praksis ved endring av styringsdokumenter. Aasen, Prøitz og Rye (2015) skriver også at forskning viser at det kan være stor avstand mellom det som formuleres av endringer, og det som faktisk skjer i realiteten (s. 419). Forskningsprosjektet på kroppsøving benyttet Bernsteins (1975, referert i Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013) tre «message systems» som består av læreplan, undervisning og vurdering. Disse systemene har en symbiotisk relasjon som gjør at endringer i det ene systemet fører til endringer i ett eller begge de andre systemene (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Disse systemene bør være samstemte for å oppnå en harmoni og god sammenheng mellom de ulike delene av skolesystemet, likevel er det mulighet for konflikt mellom systemene. Når endringer i læreplanen fører til at vurderingssystemet må endres, kan dette igjen påvirke hvordan lærere gjennomfører undervisningen for å få det til å passe de nye vurderingsformene (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Likeledes kan undervisningen foregå som den alltid har gjort og dermed skape et spenningsforhold til læreplanen eller vurderingssystemet som er endret. Reformen vil «i ulik grad bryt eller samsvarer med praksisteorien til lærarane» og dette er en faktor som er med på å avgjøre i hvor stor eller liten grad

reformen fører til endring i praksis (Arnesen, 2010; Penney, 2006, referert i Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 11). Endringsvilje, endringsevne, en «ovenfrå og ned» reform, samt ulike rammefaktorer som manglende støtte eller kunnskap trekkes også frem som hindringer for endring ved implementering av nye læreplaner (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 11). En av respondentene i Arnesen, Nilsen og Leirhaugs (2013) forskning ga uttrykk for at det ved behov kunne argumenteres for at hennes praksis er innenfor rammene av nytt læreplanverk selv om hennes vurderingspraksis ikke var endret etter nytt regelverk (s. 23). Dette sier noe om tolkningsmulighetene en tekst åpner opp for og hvor vanskelig det kan være å endre en godt innarbeidet praksis. Det poengteres også av Aasen, Prøitz og Rye (2015) at læreres undervisning og praksisen som utføres på skolene i stor grad er stabile på tross av reformer fra nasjonalt hold (s. 420).

PISA-undersøkelsen fra 2006 reproduserte dårlige resultater og i naturfag skåret norske elever dårligere enn OECD-gjennomsnittet, leseforståelse likeså, med dårligere resultater enn de andre OECD-landene (Utdanningsdirektoratet, 2007). I PISA 2018 (Jensen et al., 2019) kom det frem synkende resultater i lesing sammenlignet med 2015, men gjennomsnittet var det samme hvis man så på resultatene fra 2000 og 2009 (s. 1). Likevel presterte norske elever over OECD-gjennomsnittet (Jensen et al., 2019, s. 6). Naturfag viste også en svak tilbakegang fra 2015, men er likevel på gjennomsnittet for OECD i 2018, mens resultatene i matematikk var like for 2015 og 2018 (Jensen et al., 2019, s. 1). Lesing utpekte seg som det området der kjønnsforskjeller ble tydelig. Det var flere gutter enn jenter som skåret lavt og resultatene viste også at det var flere jenter enn gutter som presterte på et høyt nivå (Jensen et al., 2019, s. 1). Samtidig presterte jenter for første gang bedre enn gutter i alle tre fagene i 2018 (Jensen et al., 2019, s. 1). Resultatene fra PISA-undersøkelsene har som tidligere nevnt, fått stor oppmerksomhet. Både politikere og media engasjerer seg stort når resultatene blir lagt på bordet, og de er blitt svært førende for skolepolitikken her i landet (Sjøberg, 2014). Likevel finner vi kritikere til PISA som tar opp helt vesentlige spørsmål ved den makten undersøkelsen har fått. Sjøberg (2014) skriver blant annet at det handler «(...) om troen på at konkurranse fremmer kvalitet, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene» (s. 30). Videre skriver han at målet med PISA-undersøkelsene er en effektivisering av skolen og at elevene skal forberedes slik at de blir «(...) produktive i en konkurransepreget global økonomi» (Sjøberg, 2014, s. 30). Videre påpeker Sjøberg (2014) at rangeringen mellom de deltagende landene ofte er det som får størst oppmerksomhet, men at «differansene mellom mange land ikke engang er statistisk signifikante» (s. 33). Dette påpeker han at ikke gis oppmerksomhet i det offentlige, men at plasseringen er det som blir slått stort opp. Samlet sett ligger Norge stort sett stabilt, likevel blir det ramaskrik når såkalte dårlige eller

middelmådtige resultater fremheves av politikere og media. Det er verdt å spørre seg hvordan en slik organisasjon har fått så stor makt i å styre skolepolitikken i Norge når den verken tester skolekunnskaper eller forholder seg til de ulike landenes læreplaner. Likevel er det slik at PISA (og til dels TIMSS og PIRLS) i stor grad styrer retningen norsk skole tar på politisk nivå. Sjøberg (2014) påpeker også at OECD gjennomførte et prosjekt der de utviklet «indikatorer for viktige kompetanser» (s. 36) og kobler dette til utviklingen av grunnleggende ferdigheter som kom med LK06.

Med LK06 så regjeringen at mange elever fortsatt, etter 10 år med læreplanverket, hadde svakt faglig utbytte og at flere ikke fullførte skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Dette sett i sammenheng med samfunnets stadige utvikling så regjeringen behov for en fornyelse av LK06 og utviklingen av nye læreplaner ble satt i verk (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Det kan tenkes at de samme utfordringene med implementering og endring av praksis vil vise seg med den nye læreplanen fra 2020, og at spenningsforholdet mellom lærers autonomi og nasjonal styring vil fortsette å være til stedet.

### 2.1.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Fagfornyelsen kom med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som trådte i kraft i grunnskolen i august 2020. Det fokuseres på dybdelæring og tverrfaglig arbeid, samt folkehelse og livsmestring som obligatorisk tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre presiseres det i overordnet del at «(...) skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Videre blir også lekens plass presentert i overordnet del gjennom setningen: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det er et stort hopp fra målrettet arbeid til spontan lek som ikke utfylles videre i denne setningen, dette spennet må lærere fylle ut fra det som står i fagplanene og sine egne tolkninger om hva som ligger imellom disse ytterpunktene. Denne læreplanen blir ytterligere presentert i kapittel 2.2.2.

## 2.2 Læreplanteori

«Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9-10). Den er styrende for innhold og struktur for hvert enkelt fag og er selve grunnsteinen i skolen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 består av en overordnet del, fagplaner og en fag- og timefordeling (Saabye, 2020). John I. Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat der han klassifiserer læreplaner i fem ulike nivåer fra idé til praksis. De ulike nivåene er *ideological curricula*, *formal curricula*, *perceived curricula*, *operational curricula* og *experiential curricula* (Goodlad, 1979, s. 60-63). I denne oppgaven er det *formal curricula*, eller den formelle læreplanen, som utgjør datamaterialet og dermed er den mest aktuelle av Goodlads (1979) fem nivåer.

### 2.2.1 Den formelle læreplanen

Formal curricula, eller den formelle læreplanen, er Goodlads (1979, s. 60) nivå der de skrevne og offentlig godkjente/vedtatte læreplaner faller inn under (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). Disse dokumentene kan, i følge Goodlad (1979), beskrives som den ideologiske læreplanen (*ideological curricula*), som er godkjent etter visse tilpasninger (s. 60). Den ideologiske læreplanen er ideene bak den vedtatte formelle læreplanen (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). Intensjoner om hva elever skal lære ligger i den formelle læreplanen, likevel er det alltid rom for tolkning når et dokument skal leses og settes ut i praksis. Hvordan den utføres og hvordan den oppleves av elevene trenger ikke nødvendigvis være tilsvarende det som ligger som læreplanens intensjon i det skrevne dokumentet (Goodlad, 1979, s. 61). I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det:

Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. Det er også andre forhold som påvirker lokale prioriteringer av innholdet i skolen, blant annet vurderingssystemer, læremidler og hvordan opplæringen tilrettelegges på den enkelte skole. (s. 10).

Innunder det engelske begrepet *curricula* havner også fag- og studieplaner på høyskole og universitetsnivå (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). I denne oppgaven er det LK20 med overordnet del og fagplaner for de ulike fagene på 1.-4. trinn som benyttes.

### 2.2.2 Fagfornyelsen

Verden og samfunnet er i stadig endring og utvikling. Dermed er det også fra tid til annen behov for endring og fornyelse av læreplaner for å holde tritt med utviklingen. Formålsparagrafen i opplæringsloven er selve basisen for skolen, og loven er forankret i menneskerettighetene og Barnekonvensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Det er her vi finner verdigrunnlaget som alltid ligger i bunn, selv når endringer i læreplanverk blir gjort. Dagens barn og unge er fremtidens voksne som skal drive samfunnet videre og de må forberedes, dannes og utdannes til et fremtidig voksenliv i et samfunn som stadig endres (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Kunnskapsløftet ble innført for 15 år siden og skulle heve kompetansen, øke fokus på grunnleggende ferdigheter og legge mer vekt på faglig læringsutbytte, likevel er det mange elever som ikke fullfører videregående skole i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). En endring og fornyelse av læreplanverket for Kunnskapsløftet ble derfor vurdert som nødvendig, og fagfornyelsen var et faktum.

Fagfornyelsen skulle skape en bedre sammenheng mellom de ulike dokumentene som regulerer opplæringen i grunnskolen i tillegg til opplæringsloven; Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæring, Læringsplakaten og læreplanene for de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

Den generelle delen av læreplanen, sammen med Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten ble byttet ut mot den overordnede delen der verdier og prinsipper for opplæringen er nedfelt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skolens verdigrunnlag blir presentert, prinsipper for skolens praksis, læring, utvikling og dannelse presenteres gjennom tre hovedkapitler (Saabye, 2020). Dette, sammen med opplæringslova er grunnlaget for all skolepraksis. Videre er tre tverrfaglige temaer innført; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanens struktur er også noe endret der kjerneelementer og de tverrfaglige temaene er lagt inn under fagplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette vil si at under hver fagplan presenteres først faget, så sentrale verdier samt fagets relevans, før kjerneelementer i faget legges frem, så knyttes de tverrfaglige temaene og grunnleggende

ferdighetene til hvert enkelt fag. Til slutt kommer kompetansemål, vurdering og vurderingsordning knyttet til faget og ulike trinn (Saabye, 2020).

«Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Dette skriver Utdanningsdirektoratet i sin artikkel *De yngste barna i skolen*. Her utheves lekens plass i småskolen og barns behov for å leke for lekens skyld, men også verdien lek har for læring. Artikkelen legger også frem spesifikke kompetansemål i ulike fag etter 2. og 4. trinn hvor lek er representert (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne artikkelen er med på å fremheve lek som verdifullt både for elever og lærere, og som en del av skolehverdagen og læringsprosesser knyttet til LK20.

## **2.3 Sosiokulturell & sosialkonstruktivistisk læringsteori**

Innen konstruktivisme ser man på kunnskap som noe som konstrueres og rekonstrueres gjennom bruk (Imsen, 2014, s. 45). Læring sees på som noe man må gjøre, og erfare konsekvensene av det man gjør. Når man oppdager sammenhengen mellom handling og konsekvens lærer man noe (Imsen, 2014, s. 45). John Dewey la vekt på individets plass i læringsprosessen og den enkeltes medvirkning, at det er gjennom handling man lærer (Imsen, 2014, s. 45). Ifølge filosof og psykolog Jean Piaget blir kunnskap vi tilegner oss formet gjennom egen tolkning ut ifra tidligere erfaringer og kunnskaper (Imsen, 2014, s. 45). Vi kan ikke passivt motta kunnskap som så manifesterer seg uendret i vårt sinn, hver og en vil tolke og tilpasse kunnskapen til sitt eget mentale landskap. Vygotskys proksimale utviklingssone kan også beskrive dette, med at et barn løser oppgaver og utfordringer, og tilegner seg kunnskap ved hjelp av støtte fra en voksen eller en jevnaldrende som kan mer, for så etter hvert å klare samme type oppgaver på egenhånd (Woolfolk, 2004, s. 250). Knyttet til denne oppgavens problemstilling er dette relevant som bakteppe til min forståelse av tilegnelse av kunnskap. Gjennom lek har barn større mulighet til å erfare og selv oppleve det de skal lære. Dermed er leken i et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv helt essensielt når det kommer til læring.

## 2.4 Lekteori

Lek er et begrep de fleste har kjennskap til, enten man er barn, ungdom eller voksen. Det er sannsynlig å tenke at alle vil svare ja hvis du spør om de vet hva lek er. Likevel er lek som begrep vanskelig å definere. J. Johnson, J. Christie og T. Yawkey (1999, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) referer til de 116 ulike definisjonene av lek man finner i Oxford English Dictionary (s. 48). Debatten omkring hva lek er og hvordan lek skal defineres er stadig aktuell, og forskere er uenige om hvilke handlinger som er inkludert i lek, hva som er årsakene til at barn leker og på hvilke måter lek påvirker læring og utvikling (Wallerstedt & Pramling, 2012, referert i Pyle & Danniels, 2017, s. 274). Som fenomen kan lek sees på som en helhet bestående av mange bestanddeler, og verdimessig har det ofte blitt sett på som noe man tar seg til etter at «viktigere» oppgaver er gjort (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 48). Samtidig kan lek sees på som et middel til gjennomføring av de «viktigere» oppgavene, for eksempel læring.

### 2.4.1 Ulike perspektiver

For å forstå lek er det viktig å se på de ulike perspektivene av begrepet. Det er som nevnt vanskelig å gi en klar definisjon, men desto viktigere å bli kjent med ulike syn på lek. Ingrid de Jonghe (2001, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) skriver i sin internasjonale beskrivelse av forskning om barns lek at læreres syn på lek ofte er instrumentell, der leken sees på som et middel til læring og lekens egenverdi vil da stå i fare for å bli undergravd (s. 48). Lillemyr (2011) poengterer denne egenverdien og minner om at dette, for barnet, er det viktigste aspektet ved lek (s. 16). Her kan man altså se på lekens egenverdi versus lekens verdi som et middel for læring. Samtidig er det nyttig å ha i mente at lek for lekens skyld har betydning for barns trivsel og sosiale relasjoner, noe som igjen kan gjenspeile seg i læringsprosesser og skoleprestasjoner (Lillemyr, 2011, s. 29). Så kanskje skal ikke disse to perspektivene på lek sees som motsetninger, men heller som to overlappende goder som til sammen gir en helhet? I Pyle og Danniels (2017) artikkel kan vi lese at lek ofte anses å være aktiviteter som barn selv har initiert, og som noe separat fra læring (s. 275). Her er vi inne på den frie leken som ofte beskrives som frivillig, fleksibel og selvstyrt av barnet (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2013; Holt, Lee, Millar & Spence, 2015; Weisberg, Hirsh-Pasek et al., 2013, referert i Pyle & Danniels, 2017, s. 275). Rollespill anses av ulike studier (Lindqvist, 2001, referert i Pyle & Danniels, 2017, s. 275) å være totalt barnestyrt og dermed en form for frilek, mens andre forskere setter fokus på vagheten ved begrepet frilek og bemerker at selv spontan barnestyrt lek styres av tidligere tilegnede erfaringer (Wallerstedt & Pramling, 2012, referert i Pyle &



Danniels, 2017, s. 275), som igjen ofte er introdusert av voksne (Brooker, 2011, referert i Pyle & Danniels, 2017, s. 275). Pyle og Danniels (2017) skriver at så fort en voksen involverer seg i leken på ett eller annet nivå er det ikke lenger ren frilek (s. 286).

## 2.4.2 Lekens bidrag og karakter

Lek kan bidra til at barn utvikler simultankapasitet og metakommunikasjon da de må ha bevissthet rundt hva andre barn tenker i leken, samt at de samtaler seg imellom om leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 50-51). Dette er egenskaper de igjen kan få nytte av i læreprosesser, særlig når det handler om hvordan hver enkelt lærer best, samtidig som det har en egenverdi innad i selve leken. Lek er nært knyttet til dramatisering, som gir et rom for å utforske og uttrykke både egne og andres følelser, og gjennom denne leken kan barn lære seg å sette ord på og tørre å uttrykke følelser (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 52). Hadley (2002, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) poengterer viktigheten av at lærere slipper opp egen kontroll og struktur om de blir invitert inn i denne verdenen, og heller bruke muligheten til å reflektere over det man observerer (s. 52). Lekens karakter gjør også at barn kan lære nye ting sammen og av hverandre, de kan dele nye oppdagelser og støtte hverandre i utviklingen av ny kunnskap de finner gjennom lek (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 52). I en undersøkelse gjort av Sonja Sheridan og Ingrid Pramling Samuelsson (2001) kommer det frem at 5 år gamle barn i et utvalg av barnehager knytter medbestemmelse og egen mulighet for innvirkning i størst grad til lek (s. 177). Videre kommer det frem at barnehagebarn som skal forklare hva de legger i det å bestemme og ta avgjørelser, i hovedsak trekker frem at det handler om å gjøre som de selv vil (Sheridan & Samuelsson, 2001, s. 180). Det innebærer at leken kan bidra til øvelse i turtaging og selvhevdelse der de forsvare egne forslag.

## 2.4.3 Lekbasert læring

Pyle og Danniels (2017) presenterer figuren *Continuum of play-based learning* (s. 282) i sin artikkel om deres studie av lekbasert læring i barnehager i Ontario, Canada. Figuren består av fem sirkler med tekst inni, samt en pil med ordene barnestyrt på venstre side, samarbeidende i midten og lærerstyrt på høyre side. I sirklene finn vi *frilek* helt til venstre og *læring gjennom spill* (min overs.) helt til høyre, med begrepene *inquiry play* (undersøkende lek, min overs.), *collaboratively designed play* (lek utviklet i samarbeid, min overs.) og *playful learning* (lekbasert læring, min overs.) imellom, fra venstre til høyre (s. 282). Frileken handler i stor grad om å være egeninitiert og barnestyrt med svært lite eller ingen innblanding av lærere (Pyle & Danniels, 2017, s. 282).

Undersøkende lek beskrives som relativt lik frilek der barnet selv initierer leken, men hvor lærer spiller videre på barnets interesse som kommer frem i leken og integrerer faglig relatert kunnskap (Pyle & Danniels, 2017, s. 282). Lek utviklet i samarbeid baserer seg på at lærer fastsetter målene ut fra faglige krav, men lærer og elever har en felles oppgave med å designe lekens kontekst, tema og nødvendige ressurser, hvorpå leken innenfor konteksten er styrt av barna selv (Pyle & Danniels, 2017, s. 283). Den neste sirkelen i figuren er lekbasert læring. Her er meningen å dekke behovet for de faglige kunnskaper som vanskelig lar seg integrere i de tidligere lekformene, hensikten er å lære bort på en engasjerende og leken måte og det er her snakk om lekkontekster som er satt av lærer, men som spilles, eller lekes, ut av elevene (Pyle & Danniels, 2017, s. 284). I den siste sirkelen finner læring gjennom spill. Dette går ut på at lærer bestemmer regler, innhold og prosess, og elevene følger spillets regler (Pyle & Danniels, 2017, s. 284). Et interessant funn i deres studie var at det kom to ulike pedagogiske filosofier til syne, en gruppe lærere så på lek og læring som dikotomiske konstruksjoner og opplevde det som utfordrende å finne balansen mellom å møte faglige krav og samtidig følge en lekbasert tilnærming til læring som læreplanen krevde (Pyle & Danniels, 2017, s. 285). På den andre siden var det en gruppe lærer som så på lek som en aktivitet som både støtter og stimulerer egen sosial og emosjonell utvikling, samtidig som lek kan bidra til innlæring av faglig kunnskap ved å bidra til å internalisere kunnskapen (Pyle & Danniels, 2017, s. 285). Lekbasert læring har vist seg å «positively influence children's learning of academic concepts more so than direct instruction (Han et al., 2010; Stipek et al., 1995) or free play alone (Chien et al., 2010; Honomichl & Chen, 2012)» (Pyle & Danniels, 2017, s. 287).

#### 2.4.4 Barns rett til lek

Barns rett til lek er nedskrevet i FNs Barnekonvensjon artikkel 31 der det står «(...) barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder (...)» (UNCRC, 1989, ratifisert av Norge i 1991, gjeldende i norsk lovverk fra 2003, s. 24). Dette indikerer viktigheten av lek og minner om at dette faktisk er en nedfelt rett alle barn i Norge har. Dermed kan man si at Norge som nasjon er opptatt av at leken ivaretas og anerkjennes som en viktig del av barndommen. Likevel ble leken nedgradert da LK06 overtok for L97 (Øksnes, 2019, s. 41). Hele 247 timer som var satt til fri aktivitet fra L97s opprinnelse ble strøket av Kristin Clemet da hun var utdannings- og forskningsminister (Øksnes, 2019, s. 41). Med LK06 kom altså et læringsfokus som overkjørte lekens plass i skolen. I LK20 har leken igjen fått større innpass og fokus, og i Overordnet del påpekes det at «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» (Saabye, 2020, s. 11;

Øksnes, 2019, s. 42). Dette kan tolkes som at læreplanverket både ønsker å ivareta og verdsette den frie leken, samt benytte lek som middel for læring. Altså kan det argumenteres for at LK20 har med seg, og integrert begge de to perspektivene på lek, og som tidligere nevnt, klart å se perspektivene som to forenlige goder, snarere enn uforenlige motsetninger. Det er disse to perspektivene på lek jeg tar med meg gjennom oppgaven som min forståelse av begrepet.

### 3 Metode

Formålet med dette masterprosjektet er å rette fokus på lekens plass i læreplanverket som er gjeldende i dag. Dette skal gjøres gjennom å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Metode handler om hvordan man går fram for å finne svar på ulike problemstillinger som kan gi oss informasjon om virkeligheten, hvilke valg som tas og hvordan forskningen gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I dette kapittelet presenteres forskningsdesign og metodisk tilnærming, og den valgte metoden kvalitativ dokumentanalyse. Videre kommer en kort presentasjon av hermeneutikk da dette er relevant for tekstanalyse, samt validitet og reliabilitet. Muligheter og begrensninger som følge av metodevalg blir lagt frem, før en gjennomgang av de ulike analysedelene, samt forskningsetiske vurderinger for dette prosjektet belyses.

#### 3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Med utgangspunkt i valgt tematikk har jeg formulert en problemstilling som er styrende for metodevalget slik Maxwell (2013) presenterer i sin modell for forskningsdesign (s. 5). Det er en interaktiv modell for kvalitativt forskningsdesign (s. 5) og baserer seg på fem komponenter. De fem komponentene er mål (goals), konseptuelt rammeverk (conceptual framework), metoder (methods), validitet (validity) og problemstilling/forskningsspørsmål (research questions) (Maxwell, 2013, s. 5). Modellen beskriver hvordan de ulike komponentene er linket til flere av de andre, det er ikke en lineær eller sirkulær modell, men interaktiv der forskningsspørsmålene står i sentrum av de fire andre (Maxwell, 2013, s. 4). Han beskriver at alle delene av modellen er gjensidig avhengig av hverandre og at problemstilling og forskningsspørsmål er ledende for valg som blir tatt i hver enkelt del av modellen (Maxwell, 2013, s. 4). Dette innebærer at endringer i problemstilling og forskningsspørsmål kan føre til endringer i hver av de andre komponentene. Grunnet Covid-19 pandemien verden står i i dag ble det utfordrende å få respondenter til dette prosjektet. Dette førte til en endring i retning av oppgaven, en ny problemstilling og dermed en ny metode og nytt teoretisk grunnlag. Her ble den interaktive modellen til Maxwell (2013) tydelig for meg i forhold til hvordan de ulike delene påvirker hverandre. Modellen er en god påminner om hele tiden å kontrollere eventuelle behov for endringer i forskningsdesignet.

Oppgavens problemstilling, *Hvordan kommer lek til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, spør helt konkret om dokumentet LK20. Dokumentet er grunnlaget for datainnsamlingen og dermed er dokumentanalyse en relevant metode. Jeg ønsker å se på hvordan begrepet lek kommer til uttrykk i det skriftlige dokumentet, altså i hvilke sammenhenger det brukes, hvor hyppig, hvordan det framkommer og hva denne bruken kan indikere av verdsettelse av leken i skolen. Her er vi over på tolkninger av den skrevne teksten og ordbruken, og på bakgrunn av dette er kvalitativ dokumentanalyse mest hensiktsmessig. Hensikten er å øke kunnskapen om lekens plass i dette styrende dokumentet, hvordan det kommer til uttrykk og på hvilke måter LK20 legger føringer for bruk av lek. Målet i kvalitativ dokumentanalyse er å finne meninger, holdninger eller faktaopplysninger i et eller flere dokumenter (Grønmo, 2016, s. 134). Dette forskningsdesignet vil kunne hjelpe meg å belyse problemstillingen da jeg både er ute etter faktaopplysninger, hyppigheten av begrepet lek, men også i hvilke kontekster det oppstår og hva konteksten kan gi uttrykk for. Det at begrepet lek skal telles opp for å finne hyppighet er en mer kvantitativ tilnærming der resultatene kommer ut som tall. Ved å benytte ulike tilnærminger kan man få et bredere perspektiv på datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 64), så selv om metoden er en kvalitativ dokumentanalyse kan man snakke om en viss metodetriangulering (Grønmo, 2004, s. 67) da det kvantitative aspektet kommer frem i den summative innholdsanalysen.

### 3.1.1 Kvalitativ dokumentanalyse

I all forskning må en ha en kilde til datainnsamling og en slik kilde kan være dokumenter (Grønmo, 2016, s. 134). Det finnes mange typer dokumenter som kan være gjenstand for analyse og de kan være meget ulike både når det kommer til form og til innhold. Den mest vanlige formen for dokument er skriftlig, men det kan også være lyd, bilde, video, grafikk eller film (Grønmo, 2016, s. 134). Den kvalitative dokumentanalysen var ikke vanlig før et sted på 70-tallet da man begynte å se at tekstanalyse alltid har et kvalitativt aspekt, ikke bare kvantitativt som var den vanlige tilnærmingen til tekst, og da blomstret denne formen for tekstanalyse (Krippendorff, 2004, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Fortolkende tekstanalyser er en vanlig brukt betegnelse for kvalitative former for innholdsanalyse (Krippendorff, 2004, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Og når det kommer til innhold, kan det skilles mellom særlig to varianter. Dokumentene kan gi uttrykk for forfatters meninger og standpunkter, eller det kan være et faktabasert innhold (Grønmo, 2016, s. 134). I denne oppgaven er det det offentlige læreplanverket som er gjenstand for analyse. Det er et skrevet dokument som må kunne sies å ligge mer mot de faktabaserte variantene

da det ikke er meningsytringer som formidles. Likevel kan det tenkes at en ideologi som bygger på bestemte standpunkt ligger til grunn og dermed gjør at dokumentet ikke kan plasseres helt i ytterpunktet *faktabasert* innhold. Dokumentanalyse kan med andre ord representere et variert spekter av materiale og gi ulike retninger til meningsinnholdet. I denne oppgaven er metodevalget dokumentanalyse begrenset til et skriftlig dokument som kan sies å ligge mot den faktabaserte typen på skalaen. Videre er det et selektivt innhold i dokumentet som er tema for analysen. Da snakker vi om en kvalitativ innholdsanalyse. Hensikten med en slik analyse er å belyse ulike problemstillinger gjennom systematisering av ulike innholdselementer, noe som kan gi innblikk i hvilke holdninger og standpunkter som ligger til grunn for teksten, samt å identifisere mønstre i teksten (Grønmo, 2016, s. 135, 142; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Leken i LK20 er fokuset i denne oppgaven, så både hyppigheten av begrepet, samt hvordan det fremkommer i teksten og i hvilke sammenhenger er relevant i denne analysen. Grønmo (2016) sin oversikt over datainnsamlingens hovedtrekk (s. 176) er benyttet som rammeverk med egne tilpasninger og kjennetegn fra denne oppgavens studie.

Tabell 1

*Datainnsamling* (Basert på Grønmo sin oversikt over datainnsamlingens hovedtrekk, 2016, s. 176)

Aspekt ved datainnsamlingen	Kjennetegn
<b>Forberedelser til datainnsamlingen</b>	Avklare fokus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lekens plass og prioritet</li> <li>• Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020               <ul style="list-style-type: none"> <li>Overordnet del</li> <li>Fagplanene for 1. til 4. trinn</li> </ul> </li> </ul>
<b>Gjennomføring av datainnsamlingen</b>	Gjennomgå tekstene systematisk: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kildekritiske og kontekstuelle vurderinger</li> <li>• Velge ut innhold og registrere dette</li> <li>• Kategorisere det utvalgte innholdet</li> </ul>
<b>Problemer under datainnsamlingen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitt perspektiv, min for forståelse og min eventuelle begrensede kildekritikk (om jeg ikke har et bevisst nok forhold til kildekritikk) kan påvirke utvelgingen og tolkningen av teksten</li> </ul>

Problemstillingen er hele veien styrende for hvilke data som er relevant å ta med og analysere, det vil si at i avklaringen av fokus er problemstillingen avgjørende for alle valg (Grønmo, 2016, s. 176). Det ser vi også i Maxwells (2013) modell der forskningsspørsmålene er senter for alle andre handlinger i forskningsprosessen. I denne oppgaven må også forskningsspørsmålene tas hensyn til, og dermed blir de med på avgrensningen og avklaringen av hva som er relevant. Hovedfokuset er småtrinnet, det vil si 1.-4.-trinn, dermed er fagplanene for disse trinnene relevant, mens 5.-10.-trinn, fagplaner for fordypningsfag, fremmedspråk, arbeidslivsfag, grunnleggende norsk for språklige minoriteter, morsmål for språklige minoriteter, samt informasjon om Kunnskapsløftet for hørselshemmede og samisk lukes bort i denne sammenheng. Valget falt på småskolen da de er nærmest barnehagealder der leken har sitt hovedsete. På denne måten prioriteres både tema og aktuelle dokumenter ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 176).

Innenfor kvalitativ dokumentanalyse kan man ha ulike analytiske tilnærminger og i denne oppgaven har jeg valgt innholdsanalyse. Innholdet i valgte dokument(er) er gjenstand for analyse, og gjennom systematisk gjennomgang blir relevant informasjon trukket frem. Dette er informasjon som kan belyse det tema eller de forhold som skal studeres (Grønmo, 2016, s. 175). Videre registreres, systematiseres og bearbeides informasjonen for å kunne benyttes som datagrunnlag for studien (Grønmo, 2016, s. 175). Selve analysen av innholdet kan ha ulike former og i denne oppgaven blir begrepet lek i analyseenheten LK20 analysert gjennom tre ulike tilnærminger. Disse tre er summativ innholdsanalyse, konvensjonell innholdsanalyse og teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Tilnærmingene blir videre belyst i underkapittel 3.6 Analyse.

## **3.2 Hermeneutikk**

Når vi leser en tekst med den hensikt å forstå meningen bak ordene kommer vi inn på hermeneutikken. I forskning er vi som regel ute etter å finne svar på eller kunnskap som kan belyse en problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). Når dette arbeidet er knyttet til tekst, snakker vi om teksttolkning, og hermeneutikk som betyr fortolkningslære er dermed aktuelt (Grønmo, 2016, s. 393). Helt sentralt er da forskerens forforståelse som bringes inn når teksten skal leses og tolkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Når tekst leses vil det foregå en veksling mellom forståelsen av tekstens enkeltdeler og teksten som helhet. Forståelsen for hver enkelt del vil forstås ut ifra sammenhengen med helheten, og helheten vil forstås ut ifra økt forståelse for hver

enkelt del (Grønmo, 2016, s. 394; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). På samme måte vil man veksle mellom forforståelse og forståelse, denne vekslingen i forståelse og mellom del og helhet kalles den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

I denne oppgaven handler det om å forstå bruken av begrepet lek i læreplanverket og med inn i denne prosessen er min forforståelse av hele teksten, av begrepet lek og av de ulike delene av læreplanverket. Gjennom å studere enkeltdelene av teksten vil det kunne øke min kunnskap og forståelse av teksten som helhet.

### 3.3 Validitet og reliabilitet i utvalg og analyse av tekster

Når man skal gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse må forskeren velge grunnlaget for datainnsamlingen med et kritisk blikk. Man må ta kildekritiske valg og Grønmo (2016) legger frem fire ulike vurderinger som bør inngå; *tilgjengelighet*, *relevans*, *autentisitet* og *troverdighet* (s. 136-137). Kilders tilgjengelighet, eller mangel på sådan, kan føre til at datamaterialet blir for snevert og gjøre analyseresultatene feilaktige (Grønmo, 2016, s. 136). Videre er kildens relevans for problemstillingen avgjørende for om forskeren kan benytte den/dem i arbeidet med datainnsamling for å få aktuell informasjon (Grønmo, 2016, s. 136). I denne oppgaven er kilden høyst tilgjengelig da læreplanen er et offentlig vedtatt dokument som ligger tilgjengelig for allmenheten, og den er meget relevant da problemstillingen er direkte knyttet til læreplanverket. Troverdighet og autentisitet er også noe som må tas med i vurderingen av kilder. Her handler det om troverdigheten til innholdet, om informasjonen kan være feilaktig eller kun fremme helt bestemte interesser (Grønmo, 2016, s. 137). Om dokumentet er autentisk kan handle om teksten faktisk er utformet av den som står som forfatter eller ikke, særlig viktig er dette dersom man er ute etter meningsinnhold (Grønmo, 2016, s. 137). Grønmo (2016) nevner også det å ta kontekstuelle vurderinger som en del av det å være kildekritisk (s. 178). Her handler det om å se teksten i den konteksten den er utformet. Man må kunne si at dokumentet LK20 både er autentisk og troverdig da det er offentlig vedtatt som et styrende dokument for norsk skole, og som er basert på utredninger og stortingsmelding (NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St. 28). Likevel kan det være nyttig å ha et kritisk blikk med tanke på troverdighet, ikke i den forstand at dokumentet i seg selv ikke er troverdig, men i form av at det fremmer enkelte verdier fremfor andre. Verdier som lærere skal jobbe og undervise ut ifra.



I forskningsstudier er datamaterialets pålitelighet og gyldighet definert som henholdsvis reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 240-241). Reliabiliteten viser til hvor pålitelig datamaterialet er, noe som kan vurderes gjennom hvor godt resultater av gjentatte studier med samme undersøkelsesopplegg og innsamling av data om samme fenomen samsvarer, altså hvorvidt andre forskere på andre tidspunkt kan få samme resultat ved å gjenta det du har gjort på samme måte (Grønmo, 2016, s. 241; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276 og 357). Dette kan tidvis være utfordrende, spesielt når det er snakk om kvalitative data, særskilt ved bruk av respondenter (Grønmo, 2016, s. 241). Dersom datamaterialet er relativt stabilt uavhengig av metodologiske forhold vil reliabiliteten være styrket (Grønmo, 2016, s. 241). I denne studien er datamaterialet stabilt da det er hentet ut fra et offentlig godkjent skriftlig dokument, det er ikke hentet fra ulike respondenter, dermed kan det argumenteres for en høyere grad av reliabilitet i dette prosjektet. Likevel er det et vesentlig poeng at det fortsatt er en kvalitativ studie hvor jeg som forsker kan tolke dataene på andre måter og se eller overse noe andre forskere ville utelatt eller fokusert på. Samtidig er dokumentet som dataene hentes ut ifra det samme, og ved å studere samme begrep, lek, med samme fremgangsmåte er sannsynligheten relativt stor for å reprodusere resultatene fra denne studien. I forhold til validitet er det snakk om gyldigheten av datamaterialet i forhold til å kunne besvare en studies problemstilling(er), det vil si at dersom resultatene man får av datainnsamlingen og undersøkelsene er relevante for problemstillingen vil validiteten anses å være høy (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten viser derfor både til selve datamaterialet og til undersøkelsesopplegget i studiet (Grønmo, 2016, s. 241). I tillegg, skriver Kvale og Brinkmann (2015) at validitetsbegrepet også innebefatter forskeren som person (s. 277). I denne studien er problemstillingen knyttet direkte til LK20 og det er også dokumentet som ligger til grunn for datainnsamlingen. Dermed er både resultatene fra datainnsamlingen og fra undersøkelsen relevant for problemstillingen, og man kan si at validiteten er høy.

### **3.4 Muligheter og begrensninger ved metoden og studien**

Rent metodisk er kvalitativ innholdsanalyse en metode som egner seg godt til klassifisering og identifisering av mønstre i utvalgte data (Berg & Lune, 2012 og Hsies & Shannon, 2005, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). Den summative innholdsanalysen har visse begrensninger ved at denne tilnærmingen er «limited by the inattention to the broader meaning of the data» (Hsies & Shannon, 2005, referert i Faskaunger & Mosvold, 2014, s. 138), man vil i denne analysen ikke

lete etter mening mellom linjene eller bakenforliggende intensjoner. For å veie opp for den summative tilnærmingens begrensninger er den konvensjonelle tilnærmingen til innholdsanalyse tatt med. Her er det nettopp økt forståelse som kan gi mening til dataene som er målet å finne fram til. Ifølge Hsies og Shannon (2005, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014) er det en utfordring «å utvikle en fullverdig forståelse for konteksten» (s. 138), noe som kan føre til at kategorier av betydning blir oversett i konvensjonelle innholdsanalyser. Videre påpekes det at denne tilnærmingen til innholdsanalyse ikke egner seg til teoriutvikling, men at mulighetene for økt forståelse og begrepsutvikling er høyst til stede (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at mulighetene veier opp for begrensningene i denne oppgavens studie, da det er de nevnte mulighetene som kan bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne sammenheng. Det er likevel viktig å være klar over begrensningene og utnytte mulighetene metodevalget gir meg. En annen begrensning dette metodevalget fører til er at jeg som forsker for eksempel ikke kan gå tilbake å spørre om hva som var ment med en setning, be om dypere utgreiing eller lignende, slik man kan i blant annet intervju. Det foreliggende dokumentet er statisk og vil ikke endre seg, det er kun forskers tilnærming som kan endres.

Som forskningsstudie må dette prosjektet sies å være av liten skala. Likevel er en studie av LK20 nyttig da dette er det gjeldene læreplanverket i norsk skole, men som fortsatt må anses som nytt. Det innebærer at forskning på dette dokumentet er mangelfull og det kan tenkes å være et behov for ansatte som nå skal bruke dette dokumentet som grunnlag for arbeidspraksisen sin. Videre anser jeg det som nyttig for å sette fokus på leken som nå er tatt inn igjen i læreplanen.

## 3.5 Analyse

I analysen av dokumentet LK20 benyttes tre tilnærminger til innholdsanalyse, presentert i artikkelen *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning* av Fauskanger og Mosvold (2014). De er i det videre presentert i hvert sitt underkapittel.

### 3.5.1 Summativ innholdsanalyse

Forekomsten og hyppigheten av et ord/begrep kan si noe om hvordan dette begrepet vektlegges i en gitt kontekst og det sentrale i en summativ innholdsanalyse er å finne hvordan et bestemt innhold

eller ord/begrep kommer til uttrykk (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). I den summative innholdsanalysen i denne oppgaven blir derfor begrepet *lek* telt opp for å finne antall forekomster. Dette er direkte knyttet til problemstillingen der det spørres etter hvordan det spesifikke begrepet kommer til uttrykk i LK20. Analysen deles opp ut ifra overordnet del og fagplaner, det vil si at ordet lek ble talt opp og presenteres separat for de to hoveddelene av læreplanen. Begrepet lek opptrer i tre ulike bøyninger; lek/leik, leke/leike, leikar og alle disse telles med. Videre kontekstualiseres begrepet ved å lage mikrokontekster (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 131). Lek fungerer som nøkkelord i denne studien og i mikrokontekstene er setningen der nøkkelordet er brukt, tatt med i sin helhet. Dette for å kunne finne meningsinnholdet rundt begrepet når den summative analysen skal danne grunnlaget for den konvensjonelle analysen. Disse mikrokontekstene presenteres ut ifra hvilken del av LK20 de er funnet med gjeldene overskrifter og ligger som vedlegg 1. Denne delen av analysen gir minst informasjon knyttet til meningsinnhold og eventuelt mening som kan finnes mellom linjene, dermed får den også minst plass i denne oppgaven. Den er likevel en bidragsyter da det er interessant å se på hyppigheten av ordbruken, samt de delene av læreplanen der ordet lek glimrer med sitt fravær.

### 3.5.2 Konvensjonell innholdsanalyse

Målet med konvensjonell innholdsanalyse er å få ny innsikt om et fenomen ved gjentatte gjennomlesinger av et gitt dokument og den konvensjonelle innholdsanalysen blir brukt i studier der økt forståelse gjennom beskrivelse av et fenomen er studiens målsetning (Hsieh & Shannon, 2005, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Analysen kan ta utgangspunkt i hele dokumenter, transkripsjoner og lignende, eller utdrag kan benyttes. Dette utdraget kan blant annet være basert på en summativ analyse, noe som er tilfellet i denne oppgavens studie. Basert på gjennomlesingene vil koder kunne utvikles for videre analysebruk (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Relaterte koder knyttes sammen og det er mulig å lage kategorier (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). I denne oppgaven ble setningene lest grundig gjentatte ganger for så å bli kodet sammen ut ifra innhold og ordlyd. Fargekoder ble benyttet i denne prosessen for å lage datamaterialet visuelt lettleselig og det ble til sammen seks ulike fargekoder for innholdet (se vedlegg 2). Et tilfeldig valg av farger ble benyttet og de setningene med samme ordlyd eller samme form av innhold ble koblet sammen med en felles farge. Videre ble de fargekodete setningene som naturlig kunne kobles sammen satt i en felles kategori. Kategoriene ble utarbeidet ut ifra formen på innholdet i datamaterialet og jeg endte opp med tre ulike kategorier. Så gikk jeg inn i hver enkelt kategori og studerte setningene, ordlyden,

innholdet og hva som framtrer som meningen bak innholdet. Det ble vesentlig å se på likheter og ulikheter ved setningene, og hvordan begrepet lek er vektlagt.

### 3.5.3 Teoridrevet innholdsanalyse

En teoridrevet innholdsanalyse har som mål å validere et teoretisk rammeverk som eksisterer i forkant av analysen, det kan også være snakk om å videreutvikle slik teori (Hsieh & Shannon, 2005, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). En styrke ved denne formen for innholdsanalyse er nettopp at teorier kan styrkes og videreutvikles. Samtidig skal man i følge Hsieh & Shannon (2005, referert i Fauskanger & Mosvold, 2014) være oppmerksom på den predisposisjonen man som forsker har til å finne resultater som støtter en spesifikk teori og dermed er i fare for å overse viktige perspektiver (s. 138). Fauskanger & Mosvold (2014) hevder at å kombinere ulike former for innholdsanalyse vil være en måte å imøtekomme denne utfordringen ved teoridrevet innholdsanalyse på (s. 138).

I denne oppgaven er den teoridrevne innholdsanalysen bakt inn i kapittel 4.3 Funn, og blir også en naturlig del av drøftingskapittelet (kapittel 5) der funnene drøftes i lys av teorien som er presentert i kapittel 2.

## 3.6 Forskningsetiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at kvalitativ forskning i stor grad anses å være kontekstuell (s. 114). Det blir viktig å være åpen og transparent om at slutninger som trekkes på bakgrunn av mine tolkninger farges av eget teoretiske ståsted og forforståelse. Det vil alltid være mulige tolkninger som utelates, både i kraft av rammene for prosjektet, men også på bakgrunn av eget utgangspunkt. Et annet viktig moment er hvordan min forforståelse vil kunne prege fokuset i analysearbeidet. Som forsker må man være oppmerksom på at man kan risikere å trekkes mot slutninger som bekrefter egen forforståelse, heller enn å nøytralt analysere det foreliggende datamaterialet. Jeg tar med min forståelse av lek inn i analyse og tolkningsarbeidet og det er muligheter for at andre ville trukket andre slutninger enn de jeg kommer frem til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt gjeldene forskningsetiske retningslinjer i Norge for de gjeldene fagene, blant annet pedagogikk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). I kvalitativ forskning er ofte kilden til datamaterialet

mennesker og menneskers uttalelser og erfaringer. Ivaretagelsen av disse personenes integritet uhyre viktig, alle deltagende informanter må gi et informert og frivillig samtykke og om det er opplysninger eller oppbevaring av datamaterialet som gjør informantene identifiserbare må prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å søke konsesjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). I dette prosjektet er det et offentlig dokument som er grunnlag for analyse og dermed utløses ikke søknadsplikt til NSD. Det er likevel viktig å la prosjektet være transparent slik at andre kan vurdere mine tolkninger med alle nødvendige opplysninger og avveiinger for hånden. Det å være åpen og kritisk til egne slutninger er også en del av de forskningsetiske normene (NESH, 2018).

## 4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil datamaterialet som er trukket ut fra LK20 bli analysert og vesentlige funn blir presentert. Kapitlet er delt inn ut ifra rekkefølgen analysen ble gjennomført i, med summativ analyse først der de umiddelbare resultatene presenteres, før den konvensjonelle innholdsanalysen kommer med sine kategoriske underkapitler. Oppgaven har ikke en ren teoridrevet innholdsanalyse, men funksjonen med å knytte funn opp mot eksisterende teori vil bli presentert i drøftingskapitlet. Dermed kommer ikke denne som en frittstående analyse, men som en innbakt del av drøftingen. Analysen skal bidra til å svare på problemstillingen *Hvordan kommer lek til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?* samt forskningsspørsmålene 1. *Hvordan synliggjøres lek i de ulike fagplanene på 1. til 4. trinn?* og 2. *Hva er den overordnede forståelsen av lek i LK20?*

### 4.1 Summativ innholdsanalyse

Begrepet lek er skrevet i de tre ulike variantene lek/leik, leke/leike og leikar. Alle lek ordene ble markert gjennom hele den overordnede delen og de ulike fagplanene opp til 4. trinn. Videre ble de ulike bøyningene telt opp med tellestreker. Til sammen er ordet *lek* nevnt 48 ganger fordelt på 47 setninger i Overordnet del og fagplanene (begrenset opp til 4. trinn).

Tabell 2

*Opptelling av begrepet lek*

Lek/leik	Leke/leike	Leikar
<del>III</del> <del>III</del> <del>III</del> <del>III</del> <del>III</del> III	<del>III</del> <del>III</del> <del>III</del> I	IIII

Tabell 3

*Fordeling av begrepet lek, begrenset opp til og med 4. trinn*

Hvor i LK20	Antall ganger
Overordnet del	3
Norsk	8

Matematikk	9
Kroppsøving	11
Samfunnsfag	0
Kunst og håndverk	0
Naturfag	4
Engelsk	7
Kristendom, religion, livssyn og etikk	1
Musikk	5
Mat og helse	0

Lek er representert tre ganger i *Overordnet del*, seks ganger under overskriften *Om faget*, nitten ganger under *Kompetansemål* og tjue ganger under *Undervisvurdering* i de ulike fagplanene.

Det er verdt å merke seg det forholdsmessige ved hyppigheten av begrepet lek i LK20. I overordnet del er ordet lek skrevet tre ganger, dette betyr tre av i underkant av 7000 ord. Tilsvarende er ordet lek 45 av totalt rundt 13000 ord i fagplanene opp til og med 4. trinn.

I fagene samfunnsfag, kunst og håndverk og mat og helse er ikke ordet lek benyttet i det hele tatt. Setningene der ordet lek opptrer ble skrevet ned, med de overskrifter de tilhører inn under, samt i den rekkefølgen de kommer i læreplanverket (Vedlegg 1). Dette er gjort for å gi en mikrokontekst av hvordan begrepet framtrer gjennom LK20, samt å lage et grunnlag for neste del av analysen, den konvensjonelle innholdsanalysen. Som vi ser av tabell 3 er kroppsøvingfaget det stedet der lek har hyppigst forekomst. De teoretiske fagene matematikk, norsk og engelsk er også godt representert.

Undervisvurderingene sier noe om hva lærer kan se etter og lek er her representert som en form elever kan vise, utforske og utøve kompetanse i faget gjennom. Videre er noen av undervisvurderingen formulert mer som en oppdragsbeskrivelse til lærer om at det skal tilrettelegges for elevmedvirkning og stimuleres til lærelyst gjennom blant annet lek.

Kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne etter 2. trinn og etter 4. trinn i de ulike fagene. 19 ganger er altså ordet lek brukt når det er snakk om hva elevene skal kunne og det handler da i stor grad om at de skal kunne uttrykke, utforske, formidle, utføre og utøve ulike representasjoner av faget gjennom blant annet lek.

## 4.2 Konvensjonell innholdsanalyse

Med utgangspunkt i den summative analysen er målet å få en bredere og dypere forståelse av begrepet lek slik det fremtrer i LK20. Ved å lage fargekoder i datamaterialet (se vedlegg 2) kan jeg som forsker gå dypere inn i materialet, lage kategorier og se etter likheter, forskjeller og uttrykksformer som kan si noe om betydningen bak ordbruken. Gjennom fargekodingen satt jeg igjen med seks forskjellige fargekoder. Fire av dem er representert i *undervisvurderingene*, én i *kompetansemål* og én i *Overordnet del* og punktene *Om faget*.

Den ene kategorien er markert med gult og er skrevet åtte ulike steder under undervisvurdering. Samme ordlyd benyttes de åtte gangene denne teksten er presentert, med noe endring knyttet til fag i siste del av setningene, men første del er helt lik. Lærers oppgave blir presentert som at elevmedvirkning kan tilrettelegges for og lærelyst kan vekkes gjennom lek. Det står ingenting om hvordan dette skal eller kan gjøres, likevel er lek noe læreren skal benytte seg av både for å få elevene til å medvirke i egen skolehverdag, og for å øke lærelysten knyttet til faget. Her kan det diskuteres om det er snakk om frilek eller om det legges føringer fra lærers side og elevene får medvirke i form av å velge mellom ulike alternativer som innebærer noe lek. Videre kan det diskuteres om den økte lærelysten kan knytte lekbegrepet til et middel for læring. Felles for denne kategorien er at det handler om lærers oppgaver og at lek skal benyttes i denne sammenheng.

Kategorien som er markert med grønt finner vi også åtte steder under undervisvurdering. Begynnelsen av setningene har samme ordlyd og handler om eleven. Her er det snakk om hvordan eleven viser og utvikler kompetanse, blant annet gjennom lek. Dette forutsetter at elevene får mulighet til å leke i de ulike fagene og at læreren er observant på ulike faglige uttrykk som kan sees gjennom leken.

Setningene markert med ferskenfarge finner vi 19 ganger under kompetansemål i ulike fag. Her er det snakk om mer spesifikk kompetanse elevene skal inneha, og det skal de vise gjennom blant annet lek. Igjen forutsettes det at lærer tilrettelegger for lek i de ulike fagene der disse kompetansemålene er hentet fra.

Lek er funnet åtte ganger i kategorien som er markert rosa. Her er det et informasjonspreg over setningene og vi finner dem i overordnet del og under overskriften «om faget» i norsk, kroppsøving og musikk. De kan sees på som delvis informative for lærers oppgaver og delvis for hvordan



elevene skal tilegne seg og utføre ulike handlinger innen faget spesielt, og hvordan elevene skal ha det på skolen generelt.

To ganger er undervisvurderinger markert med blå, og dette er i faget kroppsøving. Her begynner begge setningene med «Læreren skal gi rettleiing (...) slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i (...) leik og (...)» (Saabye, 2020, s. 42-43). Her finner vi og en slags kombinasjon av hva lærer skal gjøre og at eleven skal bruke leken i den faglige opplæringen.

Kategorien som er markert lilla finner vi under undervisvurdering i engelsk. Disse to setningene har et noe formanende preg med klar beskjed om at «Læreren skal la elevene (...) leke (...)» (Saabye, 2020, s. 71) og her er det knyttet til innlæring og bruk av språket. Altså lek som middel til læring.

Om vi samler de gule, de blå og de lilla setningene så er dette tekst som forteller læreren hva hun eller han skal gjøre. Alle disse setningene begynner med «Læreren/læreren skal (...)». Det vil si at de beskriver et oppdrag for læreren og innebærer lek på en eller annen måte. Vi kan samle disse 12 setningene og kalle dem *lærerens oppgaver*. Videre kan vi samle de 27 grønne og ferskenfargede setningene som alle begynner med «Eleven(e) (...)». Her handler det om elevenes kompetanse og utvikling, hva de skal kunne og hvordan de kan vise det. Denne kategorien kaller vi *elevenes uttrykk*. Da sitter vi igjen med de åtte rosa setningene som har et mer informativt preg og som vi kaller *informasjon*.

#### 4.2.1 Kategori: Lærerens oppgaver

Alle de 12 setningene i denne kategorien finner vi i undervisvurderinger for 1. til 4. trinn. I åtte av disse setningene er det snakk om at læreren skal benytte lek som et av flere midler for å tilrettelegge for elevmedvirkning og stimulere elevenes lærelyst. De har samme ordlyd og viser at lek skal trekkes inn i skolehverdagen. Disse setningene kan sees på som en bestilling av lek til lærere. Her er det forhåndsbestemt at leken skal inn, noe som samsvarer med setningene fra Overordnet del om lekens viktighet og verdi. Det blir en påminner da det er en gjentakende setning i flere fag og gjennom flere trinn, samtidig kan setningene miste noe kraft nettopp ved at ordlyden er lik gjennom flere ulike fag og trinn. Dette gjelder særlig de følgende setningene;

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene (...) leke (...)» (Saabye, 2020, s. 26).

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får (...) leke (...)» (Saabye, 2020, s. 27, s. 33-35 og s. 83).

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene leke (...)» (Saabye, 2020, s. 63).

Her knyttes lek sammen med elevmedvirkning og lærelyst. Samtidig står det ikke beskrevet hvordan lek kan føre til økt elevmedvirkning, på hvilke måter vil elever oppleve elevmedvirkning ved å få leke? Heller ikke hvordan lærelysten blir stimulert av lek er nærmere beskrevet. Her er det mye rom for tolkning fra lærernes side når det kommer til undervisningsplanlegging og gjennomføring som skal være i tråd med læreplanen. To av setningene har lignende ordlyd med at læreren skal la elevene leke, men med et annet fokus enn medvirkning og lærelyst. Her er fokuset at elevene skal leke i forbindelse med innlæringen og bruken av det engelske språket. Disse setningene kan sies å være noe mer presise i sin ordlyd ved at man enkelt kan se for seg at elevene bruker engelske ord når de leker. I mange tilfeller gjør barn dette helt naturlig når de begynner å lære engelsk (eller et annet språk). Et tankekors er om dette er noe lærer skal legge opp til og bidra med inn i allerede eksisterende egeninitiert lek, eller om dette er noe lærer skal organisere og iverksette. Da blir det neste spørsmålet om elevene fortsatt opplever det de driver med som lek? De to setningene har en klarere tone enn de foregående ved at det står «Læreren skal la elevene (...) leke (...)» (Saabye, 2020). Her gis det ikke rom for å komme utenom leken, det er en tydelig melding om at dette er noe elevene skal gjøre. I matematikk er ordlyden relativ lik, men leken er knyttet direkte til faget gjennom ordvalget «(...) ved at elevene får utforske matematikk gjennom å leike, (...)» (Saabye, 2020). Men på samme måte her er det ikke gitt noen forklaring eller eksempler på hvordan dette skal gjøres og lærers tolkning av dette blir avgjørende for hvordan det gjennomføres i praksis. Det samme gjelder Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Her er det blant annet snakk om at elevmedvirkning og lærelyst skal tilrettelegges for og stimuleres til gjennom lekpregede måter å jobbe med faget. Det kan tolkes slik at ved å utforme undervisningen med et visst lekpreg vil elevene oppleve større grad av elevmedvirkning og at lærelysten øker dersom tilegnelsen av kunnskap skjer gjennom lek. Spørsmålet blir nok en gang om elevene sitter igjen med opplevelsen av å ha lekt dersom det er lærer som legger opp til aktivitetene og legger føringer for leken. I denne sammenheng er det også et poeng å presisere at det ikke står at elevene

skal leke, men faget skal jobbes med gjennom *lekpregede* måter. Det er ingen forklaring på hva som skiller lek og lekpregede aktiviteter. Kan det tolkes dit hen at lek er mer egeninitiert, mens lekpreget er mer lærerstyrt? Igjen er det ikke eksplisitt forklart hva som menes i læreplanens ordvalg. De to siste setningene handler om veiledning om videre læring og tilpasset opplæring i faget kroppsøving. Elevene skal så kunne benytte seg av denne veiledningen til kompetanseutvikling gjennom blant annet lek. Her er lekbegrepet tydelig knyttet sammen med læring da det er snakk om kompetanseutvikling med lek som et middel i denne prosessen. Det kommer heller ikke her tydelig frem på hvilke måter elevene skal heve sin kompetanse gjennom lek, men det spesifiseres at det blant annet skal foregå i nærmiljøet, ute, ved vann, gjennom svømming og at trygg ferdsel i trafikken er et tema. Det er rom for lærers tolkning og hver enkelt må legge opp undervisningen slik at de oppfyller læreplanens mål.

Mange av setningene i denne kategorien har med ord som bevegelse, undre seg, bruke sansene og utforske. Dette er handlinger som ofte er aktuelle i lek og kan tenkes å være ment som en samlende betegnelse på det elevene skal gjøre. I underveisvurdering 1. og 2. trinn i faget musikk knyttes leken til mestringsfølelse;

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lytte, leke, undre seg og bruke sansene sine på måter som utvikler elevenes fagforståelse, gir dem mulighet til å uttrykke seg og bidrar til mestringsfølelse. (Saabye, 2020, s. 83).

Lek er en arena der barn ofte prøver, feiler og opplever mestring så at det legges opp til aktivitet som kan bidra til mestringsfølelse kan sees på som en logisk slutning. Det er også interessant å merke seg at det kun er i denne ene setningen at mestringsfølelse nevnes i sammenheng med lek.

#### 4.2.2 Kategori: Elevenes uttrykk

Nitten setninger i denne kategorien hører til kompetansemål i læreplanen. Det er mål for 1., 2., 3. og 4. trinn. Setningene starter med «Eleven skal kunne (...) gjennom lek/i lek/leke (...)». Her er det snakk om kompetansen elevene skal inneha og at denne kommer til uttrykk gjennom blant annet lek. Dette innebærer at læreren må gi elevene mulighet for å leke i faget for å kunne vise sin kompetanse, men det er ikke spesifisert på hvilke måter det skal lekes eller hvem som skal definere leken. Videre er det vesentlig at læreren klarer å se kompetansen som eventuelt utspiller seg når elevene leker og knytte dette til faget. En del av setningene i denne kategorien benytter ordet lek i

en forstand som gir et litt annet inntrykk enn at det er snakk om frilek eller egeninitiert lek. Det er snakk om å «Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek (...)» (Saabye, 2020, s. 26), «Leke med rim og rytme (...)» (Saabye, 2020, s. 26), «Utforske og formidle tekster gjennom (...) lek (...)» (Saabye, 2020, s. 26), «Oppdage og leke med ord og uttrykk (...)» (Saabye, 2020, s. 71), «Utforske tal, mengder og teljing i leik, (...)» (Saabye, 2020, s. 33). Her tolker jeg det som at det faglige innholdet skal uttrykkes gjennom lek, men igjen blir spørsmålet om dette da vil oppleves som lek for elevene. Setningen gir inntrykk av at dette er lærerstyrt da elevene lite tenkelig ville formidlet tekster fra undervisningen og uttrykket tekstopplevelser gjennom lek på egen hånd. Samtidig kan barn ofte finne på å leke med rim, leke ut eventyr, utforske mengder og lignende på eget initiativ, likevel er man da avhengig av at dette er noe lærer registrerer slik at elevenes måloppnåelse blir fanget opp. Det er min oppfattelse at elevene utfolder seg på denne måten på eget initiativ når de holder på med frilek, det vil si at friminutt eller avsatt tid i timen til frilek vil være et rom der dette kan komme til syne. Med en gang lærer skal legge føringer for hva elevene skal gjøre med tanke på faglig innhold, er det en fare for at følelsen av lek opphører. Åtte av setningene hører til underveisvurderinger og begynner på denne måten «Elevene viser og utvikler kompetanse (...) leker/i lek (...)». Her er vi i samme gate som over, men at elevene «utvikler kompetanse» er lagt til. Igjen viser det til at lærerne må legge inn lek i undervisningen for at elevene skal få denne muligheten til kompetanseutvikling. Enkelte av setningene er mer konkrete og dermed kanskje lettere å gjennomføre i praksis. Noen eksempler er følgende kompetansemål;

«Lage og følge reglar og trinnvise instruksjonar i leik og spel» (Saabye, 2020, s. 33).

«Utforske eigen kroppsleg bevegelse i leik og andre aktivitetar, åleine og saman med andre» (Saabye, 2020, s. 42).

«Øve på å avlevere, ta imot og leike med ulike reiskapar og balltypar» (Saabye, 2020, s. 42).

«Leike og vere med saman med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljø» (Saabye, 2020, s. 42).

«Leike og utføre grunnleggjande øvingar med tilvenning til vatn, (...)» (Saabye, 2020, s. 42).

«Utforske og gjennomføre leikar, (...)» (Saabye, 2020, s. 43).

Hvis vi ser på den første setningen, kan dette dreie seg om organiserte leker av typen *slå på ring*,

*slåball* og lignende. Eller det kan tenkes å være at elevene selv lager regler og instruksjoner til egen lek. Å utforske sin egen kroppslige bevegelse kan handle om å pushe seg selv i forhold til fysiske hindre i lek, dette er noe lærer kan legge til rette for uten å styre for mye av selve utførelsen. Ved å gå ut skogen der det finnes et hav av naturlige hindre eller for eksempel ved å innrede en gymsal med ulike gjenstander og la elevene leke fritt i det rommet. Å leke med ulike balltyper eller forskjellige redskaper er også noe som kan være sterkt elevstyrt så lenge lærer gjør tingene tilgjengelig for elevene. Setning nummer fire ovenfor er trolig den enkleste å gjennomføre i sin helhet. Her tolker jeg det slik at dersom lærer sørger for at elevene får oppholde seg på ulike steder fysisk og hjelper alle elevene til å være med, oppfylles dette målet ved å la elevene leke fritt. De to siste setningene som er presentert over tolker jeg også som i stor grad å handle om frilek eller standardiserte leker som nevnt over (slå på ring, slåball og lignende). Ordlyden gir inntrykk av at disse er lett oppnåelige både for elever som kompetansemål, og for lærer i forhold til undervisningsplanlegging og gjennomføring.

I underveisvurderingene i datamaterialet finner vi setninger som begynner med «Elevene viser og utvikler kompetanse i (...) når de (...) i lek/leker (...)» (Saabye, 2020). Setningene gir inntrykk av å fortelle lærere hvordan de skal se at elevene har kompetansen som er forventet og hvordan det kan komme til syne at elevene fortsatt jobber med å utvikle sin kompetanse i faget. Det legger også føringer for undervisningspraksis da det som står skrevet må gjennomføres for at lærer skal kunne vurdere elevene etter disse tekstene i fagplanene. Et gjentakende ord er *utforske/utforsker* og viser til at det å utforske noe er en del av elevens læreprosess, sammen med lek. Disse setningene er tett knyttet opp mot hvert enkelt fag og setninger som «(...) eksperimentere med og beskrive ulike egenskaper og strukturar i tal- og figurmønster i utforskande leik, (...)» (Saabye, 2020, s. 33) fra matematikk, knytter lek tett sammen med læring. Her er det faglig innhold som har fokus og leken blir et middel for læring. Lignende eksempel finner vi fra naturfag med ordlyden «Elevene viser og utvikler kompetanse i naturfag på 1. og 2. trinn når de tar i bruk relevante naturfaglige begreper gjennom utforskning, lek, samtaler og presentasjoner» (Saabye, 2020, s. 63). Dette kan forstås dit hen at lærere skal legge opp til lek der elevene får vist sin kunnskap, eller det kan være at lærere er tenkt å observere elevs utforskning med naturfaglige begreper i elevstyrt lek. Dette er ikke spesifisert og blir dermed opp til hver enkelt å tolke.

### 4.2.3 Kategori: Informasjon

I åtte av setningene finner vi et mer informasjonspreget innhold. Disse finner vi i Overordnet del og

under overskriften *Om faget* i læreplanen. Her går det i barns behov for å leke, viktigheten av dette behovet og at spenning skal være stort i skolehverdagens innhold. I Overordnet del er det snakk om alt fra «(...) strukturert og målrettet arbeid til spontan lek (...)» (Saabye, 2020, s. 13). Dette gir lærere en rett til å la noe av skoledagen inneholde spontan lek, og det kan, basert på denne setningen, sies at det også er en lærers plikt, å sørge for den frie lekens plass i hverdagen innenfor skolens rammer. Den andre setningen fra Overordnet del presiserer viktigheten av lek og gir plass til flere lekperspektiver i skole; «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» (Saabye, 2020, s. 11). Ved å bruke ord som *nødvendig* understrekes det at lek hører hjemme også i skolen. Skolen er en arena for så vel faglig som sosial og personlig utvikling og dermed er nødvendigheten av lek en viktig presisering i denne sammenheng. Dette er en helt tydelig beskjed som jeg tolker dithen at lek ikke er noe du kan velge, eller velge bort, fra skolehverdagen, den skal snarere være en naturlig del av den. Samtidig er det skrevet at leken gir muligheter til læring. Og ikke hvilken som helst læring, men *kreativ og meningsfylt læring*. Dette kan tolkes som at lekens bidrag inn i læring er å gjøre læringen mer meningsfylt for elevene og at man gjennom lek kan møte kunnskap på en kreativ måte. Dersom man ikke benytter lek, vil det da si at det vanskeligere lar seg gjøre å være kreativ i undervisningen? Eller at det å gjøre undervisningen aktuell og dermed meningsfylt for elevene blir vanskeligere? Dersom det er meningen mellom linjene i denne setningen vil det si at lek er helt avgjørende for elevenes læring i skolen.

De ulike fagplanene sier noe om hvordan lek hører hjemme i faget og det er gjerne snakk om hvordan barn benytter lek til å øve, lære og erfare i faget. Setningene vi finner under overskriften *Om faget* i norsk lyder som følger;

«De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Saabye, 2020, s. 24).

«Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og prestasjoner» (Saabye, 2020, s. 25).

Hvis vi ser på den første setningen så skal elevene kunne leke med språket på kreative måter. Dette innebærer enten at de gjør det av seg selv, eller at lærer igangsetter lek med fokus på språk. Eventuelt kan det bety at lærer setter i gang lek og observerer at elevene leker med språket. Som så mange andre setninger i LK20 er det ikke utbrodert hvordan det skal gjennomføres, bare hva som

forventes. Dette gir lærer mulighet til å bruke profesjonelt skjønn og egen autonomi som fagperson i arbeidet. Samtidig kan dette tenkes å føre til store forskjeller i praksis. Ser vi på den andre setningen er denne mer informativ i forhold til elevenes utvikling av språklig bruk. Den kan sees på som en veiledning til lærer om hvor man skal fange opp elevenes muntlige ferdigheter. Den gir også inntrykk av at leken blir mer og mer borte i takt med økende faglig utvikling.

I kroppsøving finner vi ordet lek under overskriftene «Om faget – Fagrelevans og sentrale verdier», «Om faget – Kjerneelement: Bevegelse og kroppsleg læring» og under «Om faget – Grunnleggjande ferdigheter: Å kunne rekne» (Saabye, 2020, s. 40-41). Under den første overskriften blir lek plassert som en «del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Saabye, 2020, s. 40). Igjen fremheves viktigheten av lek som et helt essensielt ledd i utviklingen. Samtidig er lek plassert sammen med «friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» (Saabye, 2020, s. 40). Lekbegrepet må dele plassen med de andre aktivitetsbegrepene, og slik jeg leser setningen, sidestilles med de andre begrepene. Leken blir mindre framtrødende, selv om dette står først i oppramsingen og kan kanskje lett bli oversett. I den andre setningen deler lekbegrepet plassen med andre aktiviteter på samme måte. Her er det snakk om at faget «gir rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» (Saabye, 2020, s. 40). Setningen er ikke fullt så befalende, den viser bare til muligheten faget gir, uten direkte direktiver. Her blir det opp til lærerne å benytte muligheten som ligger i tilgjengelig i faget. Ser vi på den tredje setningen handler det om hvordan kroppsøvfingsfaget kan knyttes til den grunnleggjande ferdigheten å kunne regne. Her er ordlyden informativ med tanke på hvordan regneferdigheter utvikles i faget; «Utviklinga av rekneferdigheter i kroppsøving går frå å erfare avstand, aktivitetar, spel og leik til gjennom aukande kompleksitet, å kunne relatere bevegelsesaktivitetar til omgrep som vekt, fart, kraft, tid og mengd» (Saabye, 2020, s. 42). Dette kan tolkes som at faget i første omgang handler om selve aktiviteten for så på et senere tidspunkt går over til å handle om å knytte aktiviteten til matematikkbegreper. Lek er del av den første utviklingen, men når kompleksiteten øker og matematikkbegrepene skal inn er det snakk om bevegelsesaktiviteter og ikke lenger lek.

Den siste setningen i kategorien *informasjon* finner vi under «Om faget – Kjerneelementer: Utøve musikk». Den lyder som følger; «Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og lek og i ulike musikalske uttrykk og sjangre» (Saabye, 2020, s. 80). Her legges det vekt på at elevene skal delta aktivt med hele seg, både kropp og stemme, og de skal bruke instrumenter. Hva slags lek som er tenkt i faget

musikk utdypes ikke, men det sidestilles med samspill og framføring. Ordvalget gjør ikke forskjell og lek vektlegges ikke mer enn noe annet. Setningen gir igjen rom for lærers tolkning, både når det kommer til definisjonen av lek og hvor stor plass leken skal ha i undervisningen. Det ordlyden gir føringer for er hva slags deltakelse elevene skal ha, de kan ikke være tause til stede, men skal både sees og høres.

### 4.3 Oppsummering av funn

Overordnet er lek trukket inn som et viktig og nødvendig element i barns liv og noe som skolen må integrere i hverdagen. Det skrives også direkte om spontan lek; «(...) fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom» (Saabye, 2020, s. 13). Dette tolker jeg dithen at lek aktualiseres i Overordnet del for lekens egenverdi. Dette er en viktig poengtering med tanke på Jonghes (2001, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) funn om læreres i utstrakte grad instrumentelle syn på lek. Trekker vi linjer til Lillemyr (2011) som tar opp lekens egenverdi som det viktigste aspektet for barn, fremstår det som et desto viktigere standpunkt i Læreplanverket. Samtidig må det understrekes at leken også presenteres med nettopp et instrumentelt perspektiv, som en mulighet for læring gjennom setningen «(...)», men også i opplæringen som helhet gir leken muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Saabye, 2020, s. 11). Det doble perspektivet på lek kommer tydelig frem i Overordnet del. Det er likevel verdt å merke seg at lek som begrep ikke utdypes eller defineres i læreplanen. Viktigheten og mulighetene lek gir får plass, men det skrives ikke noe om hva som legges i «spontan lek». Innebærer dette egeninitiert lek uten innblanding av voksne? Videre står det heller ikke på hvilke måter det er tenkt at lek kan bidra til «kreativ og meningsfylt læring».

Ved første opptelling ser det ut til at ordet lek er relativt hyppig brukt, hele 48 ganger. Men når vi ser hvor mange ord det er til sammen i de delene av LK20 som er grunnlag for analysen (Overordnet del og fagplaner til og med 4. trinn), så er det svært få ganger ordet lek er brukt. 48 av totalt ca. 19-20000 ord. I tillegg er det tre fagplaner der ordet lek ikke er nevnt overhodet; samfunnsfag, kunst og håndverk og mat og helse. Det kan stilles spørsmål ved hva som er årsaken til at lek ikke er representert i disse tre fagene når det står eksplisitt i Overordnet del om viktigheten av lek og hvor sentralt det er særlig for de yngste elevene.



### 4.3.1 Funn i *Lærerens oppgaver*

Setningene i denne kategorien har, som tidligere nevnt, ordlydlikhet. Norsk, matematikk, naturfag, KRLE og musikk har alle tilnærmet samme setning om bruk av lek for lærelyststimulering og elevmedvirkning. Det er såpass gjennomgående at hovedfunnet ved disse setningene må sies å være en poengtering av lekens plass i undervisningen fra styresmakten sin side. Et annet viktig poeng er at det ikke utdypes på hvilke måter dette kan gjennomføres i praksis eller hva som legges i begrepet lek. Setningene er lite kontekstualisert selv om de tidvis knyttes til gjeldene fag i avslutningen av setningen. Dette gjøres blant annet i matematikk på følgende måte: «Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å leike, vere kreative, undre seg og samtale om matematikk» (Saabye, 2020, s. 35). Det står skrevet at gjennomføringen av stimuli til lærelyst og elevmedvirkning skal foregå ved at elevene får tilegne seg faget gjennom blant annet lek, men det er like lite informativt som om ordet matematikk var utelatt fra setningen. Det samme gjelder for eksempel naturfag der det står «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene leke, undre seg og bruke sansene sine i arbeidet med å lære faget» (Saabye, 2020, s. 63). Dette gir heller ingen ytterligere informasjon enn om det sto uten fagnavnet. I engelsk er ordlyden noe annerledes, her nevnes ikke elevmedvirkning eller lærelyst i det hele tatt. Dette i seg selv er bemerkelsesverdig. Videre er det den samme «bestillingen» om lek, men det er vinklet direkte til tilegnelsen av faget, ikke at denne måten å tilegne seg kunnskap på kan øke elevmedvirkning eller lærelyst. Fokuset i disse setningene er at innlæringen av språket skal skje på varierte måter og at elevene skal benytte den tilegnede kunnskapen i nye situasjoner. Den setningen som kanskje skiller seg mest ut finner vi i fagplanen for musikk. Der står det at:

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lytte, leke, undre seg og bruke sansene sine på måter som utvikler elevenes fagforståelse, gir dem mulighet til å uttrykke seg og bidrar til mestringsfølelse.» (Saabye, 2020, s. 83).

Dette er det eneste stedet mestringsfølelse er bakt inn i denne formen for setning, noe som det kan stilles spørsmål til da lek ofte er en bidragsyter til nettopp mestringsopplevelser. Det er også interessant hvorfor akkurat musikk er valgt ut til å inkludere mestringsperspektivet og ingen andre fag. I KRLE er det en liten endring i ordlyden ved at det ikke står at elevene skal leke, men elevmedvirkningen og lærelysten skal stimuleres gjennom lekpregede måter å jobbe med faget på. Her er vi tydelig inne på lek for læring og uvissheten om hva slags lek det er snakk om er fjernet. Samtidig er det ikke utdypet her heller hva som legges i lekpregede måter å jobbe på, og det er

spennende å diskutere hva som gjør at akkurat dette faget har fått begrepet lekpregede arbeidsmåter, og ikke lek. Hva som skiller disse to begrepene, er ikke forklart og det blir opp til hver enkelt lærer å tolke hva de legger i ordet lek og lekpreget. I kroppsøving står det at elevene skal veiledes i faget og benytte veiledningen til å utvikle seg faglig gjennom blant annet lek. Igjen står det ikke eksplisitt hvordan dette er tenkt utført og åpner dermed opp for tolkning.

Det er et viktig poeng at lek er nevnt hele 11 ganger i fagplanen for kroppsøving opp til og med 4. trinn. Ved første øyekast kan dette oppleves naturlig nok, da kroppsøving er et fag med mye bevegelse og mange aktiviteter som gjerne kan assosieres med lek. Da er det samtidig viktig å være oppmerksom på at kroppsøving er et fag som, etter min erfaring, ofte får liten plass i timeplanen i løpet av en uke. Bakgrunnen for dette kan være at i fag- og timefordelingsplanen i læreplanverket er summen av 60-minutters enheter for kroppsøving kun spesifisert under sum for hele 1.-7. trinn (Saabye, 2020, s. 22). Timeantallet er ikke delt opp for 1.-4. og 5.-7. slik som de teoretiske fagene norsk, matematikk, naturfag og engelsk. Dette kan muligens bidra til at faget fort kan nedprioriteres til fordel for andre fag. I denne sammenheng er det også verdt å merke seg at norsk, som har hovedvekten av timeantall gjennom hele grunnskolen nevner lek færre ganger enn kroppsøving, åtte ganger opp til og med 4. trinn.

Lek i denne kategorien kommer altså til uttrykk som en del av lærers oppgaver i form av undervisningsmetode og en av måtene elevmedvirkning og lærelyst skal stimuleres gjennom i de fleste fag. Kroppsøving og engelsk er de to fagene som ikke kombinerer lek med elevmedvirkning og lærelyst og særlig i forhold til kroppsøving som har en relativ hyppig forekomst av begrepet er dette et interessant funn.

#### 4.3.2 Funn i Elevenes uttrykk

Under kompetansemål er lek relativt hyppig brukt og igjen utpeker kroppsøving seg, i denne sammenheng sammen med matematikk, som de fagene med størst forekomst av lekbegrepet i kompetansemålene. Det er henholdsvis brukt fem ganger i hvert av fagene. Som tidligere nevnt handler det her om den kompetansen elevene skal ha i faget og hvordan denne kompetansen skal brukes, utvikles eller vises gjennom lek og andre uttrykksformer og aktiviteter. I og med at dette er kompetansemål er de ofte knyttet direkte til fagkunnskap, særskilt i nettopp matematikk og kroppsøving. Der er det spesifisert om det handler om for eksempel addisjon, mengde, flyte i vann eller ta imot ulike balltyper. Det er naturlig at kompetansemål er relativt spesifikke, det må være

målbart for å vurdere om elevene har nådd nivået de skal ligge på eller ikke. For eksempel er kompetansemålet etter 2. trinn i kroppsøving «Utforske egen kroppsleg bevegelse i lek (...)» (Saabye, 2020, s. 42) et av de enklere målene å observere, man kan lett se om elevene beveger kroppen i lek, og ved å se på hvordan de prøver og feiler hva de fysisk får til kan man snakke om elever som utforsker sin egen kroppslige bevegelse i leken. Her snakker vi dermed om lekbasert læring.

Videre i denne kategorien er det underveisvurderinger som beskriver hvordan eleven viser og utvikler kompetanse innen faget. Her er lekbegrepet også tett knyttet til læring, men setningene er mer beskrivende for undervisningen. Med dette mener jeg at de sier noe om på hvilke måter elevene viser fagkunnskap ved for eksempel å ta «(...) i bruk relevante naturfaglige begreper gjennom utforsking, lek, samtaler og presentasjoner» (Saabye, 2020, s. 63). Som i mange andre setninger i analysen er lek en av flere måter elevene skal tilegne seg, øve eller vise kompetansen sin gjennom. Selv om leken er inkludert er det ikke utenkelig at det forsvinner i mengden av undervisningsmetoder. Når det er snakk om underveisvurderinger er man også avhengig av en observant lærer som ikke bare gjør plass til lek, men som benytter leken som observasjon for å se utviklingen, utprøvingen og kompetansen elevene har, akkurat slik Hadley (2002, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) understreker om at lærer må gripe mulighetene lek gir til å observere og reflektere når man blir invitert inn i lekverden (s. 52).

Det som blir tydelig i denne kategorien er at elevene skal få uttrykke, øve og lære gjennom lek. Lek som begrep forklares heller ikke her eksplisitt, men kan i flere sammenhenger lettere la seg definere når det knyttes tett opp til spesifikke aktiviteter som for eksempel å «Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, (...)» (Saabye, 2020, s. 26). Det kan være et eventyr man har lest som så skal lekes i en rollelek. Selv om det lettere lar seg definere som begrep her, kommer spørsmålet om hvem som skal ha definisjonsmakten opp. Dersom lærer igangsetter en rollelek, noe barn gjerne leker på eget initiativ også, er absolutt muligheten til stedet for at elevene ikke opplever dette som lek, da det er lagt rammer fra lærerens side og en del av friheten som ofte forbindes med lek blir borte (Sheridan & Samuelsson, 2001). Samtidig må det understrekes at lek ofte er ett av flere begreper i samme setning også her og ved manglende definisjon er det en risiko for at leken blir tilsidesatt.

### 4.3.3 Funn i *Informasjon*

I Overordnet del er ordet lek lite nevnt, det kommer tre ganger fordelt på to setninger. Likevel aktualiseres leken i denne delen og viktigheten understrekes. De to setningene setter lek på agendaen for skolen, og to ulike perspektiver på lek kommer frem av formuleringene. Det er snakk om den spontane leken der barns naturlige frie lek gis plass, noe som er i overensstemmelse med Barnekonvensjonens nedfellelse av barns rett til lek (UNCRC, 1989, ratifisert av Norge i 1991, s. 24), og det er snakk om lekens muligheter for læring. Da er vi inne på lekbasert læring og lek for læring, noe som beveger seg bort ifra den frie egeninitierte leken. Læreplanverket presenterer dermed lek i et spenningsforhold, fra den frie til den konstruerte. Selv om formuleringene i Overordnet del kan gi oss innblikk i betydningen av ordet lek, blir det aldri eksplisitt definert. Dette er et interessant funn da det presiseres at lek er nødvendig for barn og dermed noe en lærer skal inkludere i undervisningen. Tolkingsrommet blir relativt stort, innenfor de føringer Overordnet del gir.

Videre i denne kategorien finner vi lek i fagplanene i setninger som handler «Om faget». Igjen blir det en aktualisering av lekens plass i undervisningen, og samtidig en veiledning i hvordan faglig utvikling hos elevene kan komme til synet gjennom lek. Dette kommer frem i norsk, kroppsøving og musikk. Hva som er bakgrunnen for at akkurat disse fagene er valgt ut og ikke de andre er ikke åpenbart. I norsk er leken presentert via en forklaring på elevenes utvikling av muntlige ferdigheter og som en del av måten elevene skal bruke språket på. I fagplanen for kroppsøving er et essensielt funn at lek er en del av en opprøpning av flere aktiviteter og dermed fort kan «bli borte» i mengden. Viktigheten som fremkommer i Overordnet del blir noe overskygget. I musikk presenteres lek som noe som skal benyttes i undervisningen, sammen med samspill og fremføring, det er altså noe lærer skal benytte som undervisningsmetode.

### 4.3.4 Konklusjon av funn

Et gjennomgående mønster i funnene er at lek skal benyttes av elevene for å tilegne seg, øve på og vise kunnskap gjennom. Det er altså ment at elevene skal bruke lek i skolen både som en måte å tilegne seg kunnskap på, og som en måte å vise den tilegnede kunnskapen. Videre er det konsekvent manglende definering av begrepet, selv om setningsformuleringene til en viss grad gir uttrykk for ulike forståelser av lek. Det er snakk om at lek er viktig for trivsel, skolen skal inneholde spontan lek, og lek skal benyttes som middel for læring. Lekens nytteverdi og egenverdi er inkludert i den overordnede delen, men i fagplanen synliggjøres i størst grad lekens nytteverdi i form av lekbasert

læring. I tillegg er det et interessant funn at ordet lek er lite brukt i Overordnet del, men relativt hyppig brukt i fagplanene. En annen spennende side ved dette er utvalget av fag der lek er representert. Det er tre fag der lek ikke nevnes overhodet i fagplanen, samt at det kun kommer frem i overskriften «Om faget» i tre av fagene der det er representert. Ordvalgene i setningene der lek fremkommer har en tendens av å være direktiver, noe som innebærer at lek ikke gir inntrykk av å være valgfritt i skolen.

## 5 Drøfting

Denne studien har hatt til hensikt å gå leken etter sømmene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Leken har hatt skiftende plass i skolen og med LK20 fikk leken igjen innmarsj i norske klasserom. Gjennom analyse av Overordnet del og fagplaner til og med 4. trinn har målet vært å finne svar på problemstillingen *Hvordan kommer lek til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?* og forskningsspørsmålene 1) *Hvordan synliggjøres lek i de ulike fagplanene på 1. til 4. trinn?* og 2) *Hva er den overordnede forståelsen av lek i LK20?*

### 5.1 Hvordan lek fremtrer

Læreplanverket er det dokumentet som skal styre og legge føringer for opplæringen i norsk skole, og beskriver kompetansen som elevene skal utvikle gjennom skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Innholdet i læreplanen kan sies å være oppskriften lærerne skal forholde seg til når undervisning skal planlegges og utføres. Da er det essensielt at den er forståelig og tydelig. Med tanke på dette er det bemerkelsesverdig at lek som begrep aldri blir eksplisitt definert i LK20, verken i Overordnet del eller gjennom fagplanene. Samtidig presiseres det i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), at læreplaner ikke kan forstås som ren nasjonal styring, men at de skal fortolkes og brukes basert på egen forståelse. Ut ifra setningsformuleringene må lekens betydning derfor tolkes av leseren, og i realiteten tolkes ut i praktisk undervisning av lærere. Dette innebærer at hver enkelt lærer må lese og fortolke LK20 med sin egen forståelse av hva lek er, og hva som legges i dette begreper i de ulike faglige sammenhengene. For det står heller ikke eksplisitt forklart hvordan man som lærer skal planlegge eller utføre lek i klasserommet. Med tanke på uenigheten rundt definisjon, og mangfoldet i leken er det likevel kanskje ikke så rart at det ikke defineres i læreplanen. Selv om en slik definisjon er fraværende kan man argumentere for at to ulike forståelser av lek kommer til synet gjennom teksten.

Lekens egenverdi blir presentert i Overordnet del der det spesifiseres at lek er *nødvendig* for både utvikling og trivsel, spesielt for de yngste skoleelevene. Likevel utdypes det ikke videre her hva slags lek som anses å være nødvendig for trivselen. Er det her snakk om all slags lek, lekbasert læring eller frilek som barna styrer helt og holdent selv? Jeg mener denne setningen argumenterer for lekens egenverdi og tolker det dithen at det handler om frilek. Om vi ser på det Pyle og Danniels (2017) og Sheridan og Samuelsson (2001) skriver om barns opplevelse av lek og medbestemmelse,

så er nettopp friheten til selv å bestemme leken og dens innhold et viktig punkt for at barn skal oppleve at de leker. Og denne leken, der barnet selv bestemmer, ivaretar lekens egenverdi som Lillemyr (2011) minner om at er lekens viktigste aspekt for barnet selv. Dermed kan det sies at den frie leken blir gitt plass i Overordnet del gjennom denne ene setningen. Dette er også et viktig poeng som støttes av Lillemyr (2011) gjennom forklaringen om at lek er viktig både for sosiale relasjoner og trivsel, og at trivsel kan gjenspeiles i skoleprestasjoner. Plukker man det fra hverandre gir det absolutt mening, da man trenger å føle seg trygg for å være mottagelig for læring og med trivsel og gode relasjoner kommer ofte trygghet.

Lek som middel for læring er et annet perspektiv som kommer tydelig frem, både i Overordnet del og i fagplanene. Her er det snakk om at lek kan bidra til læring og at noe av læringen skal skje gjennom lek. Som Samuelsson og Carlsson (2009) skriver kan lek bidra til egenskaper som kan være nyttige i en læringsprosess, i tillegg til at ny kunnskap kan utvikles, støttes og internaliseres gjennom lek. I Pyle og Danniels (2017) kan vi lese at lekbasert læring har en større positiv effekt på barns innlæring av akademisk kunnskap enn direkte instruksjoner. Dette indikerer at det er gode grunner til å benytte seg av lek og lekbasert læring i skolen. Man kan også argumentere for denne formen for læring ut ifra et sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt læringsperspektiv. Det handler om å konstruere og rekonstruere kunnskap gjennom bruk (Imsen, 2014), og ved å lære i ulike lekkontekster er det gode muligheter for samarbeid og utprøving av kunnskap. Man kan også finne støtte for dette i Vygotskys proksimale utviklingssone, der barnet prøver ut og løser utfordringer ved hjelp av jevnaldrende eller voksne (Woolfolk, 2004). Når vi vet at lek er et rom for utprøving gir det absolutt mening at man kan få stort utbytte av læring gjennom lek. Det er også i overensstemmelse med Overordnet del som viser til mulighetene lek gir i en læringskontekst, likevel utdypes det heller ikke her på hvilke måter dette er tenkt å gjennomføres. Vi må til fagplanene for å få noe mer konkret, selv om leken også her kan bli hengende litt i løse lufta.

Begrepet benyttes både i de teoretiske avsnittene *Om faget*, i underveisvurderinger og i kompetansemål. Her blir lek presentert både som en metode for innlæringen av faget, som en aktivitet der faglig kompetanse kan komme til synet og som et felt for trening på den faglige kompetansen. På den ene siden kan det argumenteres for at lek i størst grad blir uttrykt som lekbasert læring i fagplanene da det knyttes til utvikling og øving på fagkunnskap. Om vi går til Pyle og Danniels (2017) *Continuum of play-based learning* (s. 282), kan mange av kompetansemålene plasseres i sirkelen med lekbasert læring og læring gjennom spill. Det er med andre ord en mer lærerstyrt form for lek. Samtidig kan andre setninger igjen sies å åpne mer for den

frie leken, der det blir lærers oppgave å være observant for å gjenkjenne øvelse eller utførelse av fagkunnskap og kompetanse (Hadley, 2002, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009). Samtidig har forskeren Ackesjö (2017, referert i Hølland et al., 2021) uttrykt at «(...) leken aldri er fri, men betinget og styrt av læreren» (s. 69). Det bli her poengtert at dette gjelder all lek, også den barn tar initiativ til selv og hun tar til orde for å kalle det lekende aktiviteter (Ackesjö, 2017, referert i Hølland et al., 2021). Denne oppfatningen kan sies å få støtte også fra andre forskere som mener at selv spontan lek som barna styrer, i bunn og grunn bygger på erfaringer som voksne har introdusert, og Pyle og Danniels (2017) er relativt bastante når de skriver at frileken opphører i det en voksen involverer seg på ett eller annet nivå. Jeg kan ikke unngå å poengtere nok en gang at det i tre fagplaner ikke er en eneste formulering der lek er inkludert. Hva som er bakgrunnen eller begrunnelsen for at akkurat disse fagene har utelatt leken blir ren spekulasjon uten videre undersøkelser. Det som kanskje kan anses som det mest åpenbare er at lek vanskelig lar seg flette sammen med praktisk utførelse av mat og helse-faget. Likevel mener jeg det ville vært mulig å gjennomføre lekbasert læring med det teoretiske innenfor faget og med litt kreativitet kanskje også det praktiske. Samfunnsfag og kunst og håndverk likeså, det er ikke utenkelig at det lar seg gjøre å knytte lek til disse fagene på lignende måter som det er gjort i de resterende fagplanene.

Leken synliggjøres altså gjennom hvordan elever skal vise og utvikle kunnskap, i tillegg knyttes leken til hva lærerne skal gjøre. De skal legge til rette for lek, de skal sørge for at elevene får vist hva de kan gjennom lek, de skal rett og slett inkludere leken i undervisningen. Knytter vi denne tolkningen av fagplanene til Jonghe (2001, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) sine beskrivelser så er det store muligheter for at fagplanene blir lest med et instrumentelt blikk på lek, og den frie lekens plass kan synes vanskelig å integrere i en travel skolehverdag. Selv om fagplanene knytter lekbegrepet til det spesifikke faget, kan det sies å være manglende kontekstualisering. Dersom man hadde slettet fagnavnet i flere av setningene der det står spesifikt sammen med begrepet lek, ville ikke setningen gitt noe mindre informasjon om utførelsen. Det kan derfor sies at tilknytningen til selve faget er relativt vag og gir egentlig ikke mer informasjon enn at setningen står under den aktuelle fagplanen. Likevel skal jeg ikke si at alle setningene har like manglende kontekstualisering. Det er enkelte som gir noe mer føringer for hva lærer skal se etter eller legge opp til i det enkelte faget.



## 5.2 Definisjonsmakten

Det er interessant at lek som begrep aldri defineres i LK20. Særlig når vi ser av forskning at lek defineres ulikt i barnehage og skole (Hølland et al., 2021, s. 73) kan man spørre seg om det hadde vært nyttig med en form for definisjon. Leken kommer til uttrykk gjennom to ulike perspektiver, slik jeg tolker det, likevel er dette min tolkning og min definisjon ut ifra hvordan jeg leser teksten. Så hvem skal ha definisjonsmakten? Hvem skal definere hvordan lek skal brukes i forhold til undervisningsvurderingene, kompetansemålene og det overordnede aspektet ved opplæringen? Mitt inntrykk er at dette blir opp til lærerne å definere, likevel er det da viktig å ikke glemme barna. For om en lærer definerer lek på én bestemt måte, og planlegger og utfører undervisning etter sin definisjon er det ikke gitt at elevene opplever at de leker. Hølland et al. (2021) peker på funn der ulike studier viser at førsteklassinger understreker at det er i friminuttene de leker og at dette var det viktigste for dem. Dette kan indikere at selv om lærere kanskje mener de benytter seg av lek i undervisningen og opplever at de følger læreplanens henvisninger til dette, er det slett ikke sikkert det er slik elevene oppfatter det. Dette er i tråd med Goodlads (1979) teori om de ulike læreplannivåene der han forklarer at det ikke er gitt at den formelle læreplanens intensjoner nødvendigvis er likt med slik den oppfattes, det han kaller *perceived curricula*. Her kan det også være snakk om ulik begrepsforståelse knyttet til variasjoner av lek. Med dette mener jeg at vi kan snakke om ulike begreper som ren frilek, lekende læring, lekbasert læring, lekpreget læring. Om intensjonen fra for eksempel kompetansemålene er å benytte lekbasert læring, er det kanskje ikke overaskende om elevene ikke opplever at de leker dersom deres definisjon av lek knytter seg til begrepet frilek. I faget KRLE er ordlyden *lekpregede* brukt, noe som indikerer at det ikke er direkte lek som er aktuelt. Da blir spørsmålet hvordan man skal tolke og forstå dette, hvordan skal man legge opp til en lekpreget måte å jobbe med faget på? Det kan handle om å variere fra den tradisjonelle tavleundervisningen, samtidig er det ikke slik at bare man gjør noe på en annen måte så oppleves det mer som lek. Det kan tenkes at dersom lærer legger opp til rollespill eller lignende vil dette havne under betegnelsen lekpreget. Samtidig vil man kunne si at dette ikke er lek i det hele tatt dersom læreren er den som legger opp til det og regisserer rollespillet, jamfør Pyle og Danniels (2017) ytring om at frileken opphører ved innblanding av en voksen. Nå var det ikke her snakk om frilek i det hele tatt, men om vi ser på det barna uttrykker om lek så handler det nettopp om frihet til å bestemme selv (Hølland et al., 2021; Sheridan & Samuelsson, 2001).

LK20 knytter lek opp til elevmedvirkning gjentatte ganger i flere fagplaner. Vi har sett at det handler om at lærer skal legge til rette for elevmedvirkning gjennom lek, men det beskrives ikke på

hvilke måter dette er tenkt å gjennomføres. Igjen er tolkningsrommet stort og forskjellene fra klasse til klasse kan bli markante, selv om det står tydelig at det skal brukes. Når vi har sett av forskning og teori (for eksempel Hølland et al., 2021; Pyle & Danniels, 2017 og Lillemyr, 2011) at lek er assosiert med frihet til å bestemme selv, kan man si at når lek knyttes til elevmedvirkning kan dette sees som et argument for den frie leken i skolen. Overordnet del (Saabye, 2020) nevner også den frie leken med ordlyden *spontan lek*. Denne setningen kan sies å sette barnas egeninitierte og frie lek på tapetet. Dette støttes også av artikkelen *De yngste barna i skole* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), der det poengteres at barn har behov for å leke, for lekens skyld. Her er vi inne på lekens egenverdi og det er ikke til å komme utenom at denne forståelsen av lek skal finne plass i skolen. Hvor stor plass den skal få er derimot ikke nevnt. Igjen blir det opp til lærerne å ta denne vurderingen, og med forskningen i ryggen tør jeg anta at den plassen den frie leken får vil gjenspeile hvor mye elevene opplever å leke på skolen.

### 5.3 Spenningsforhold og endringer

Man kan argumentere for at den manglende defineringen av lekbegrepet i LK20 er en måte å gi tillitt til lærerprofesjonen på. Det handler om læreres autonomi og at de har den kunnskapen som trengs for å omsette teksten til praktisk undervisning på en god og gjennomtenkt måte. Likevel skapes et stort tolkningsrom som kan føre til enorme forskjeller for elevene, og de er dermed prisgitt en lærer som både fokuserer på og prioriterer lek. Samtidig er det mulighet for lokale føringer og da kan det diskuteres om lærernes autonomi blir innskrenket igjen. Om en tydeligere avklaring fra myndighetens side hadde foreligget med klarere føringer på hvordan det skal lekes kunne man kanskje snakket om en større mulighet for lik undervisning. Samtidig er nettopp lærernes mulighet til å tilpasse til akkurat sin klasse en viktig del av jobben og det profesjonelle skjønnet. Vi kan snakke om et spenningsforhold, som også var til stedet med LK06, mellom lærerens autonomi på den ene siden og nasjonal styring på den andre. Det legges føringer for hva lærere skal gjøre i LK20, men i liten grad hvordan. For å ivareta læreres autonomi må de utdannes slik at de kan ta de avgjørelsene og tolkningene som er nødvendig for å sette LK20 ut i livet. Det å trekke lek inn i undervisningen og vurderingsarbeidet er ikke nødvendigvis så enkelt, så det er noe som må læres og øves på. Kan det være slik at med økt fokus på lek vil det være behov for å etterutdanne eller kurse lærere? Det er ikke umulig å tenke seg at noen opplever manglende kunnskap på dette området, og om jeg ser på min egen lærerutdanning så rettet den seg hovedsakelig mot LK06, ikke LK20 som jeg skal ut å jobbe med. Likevel har lek vært et tema, dog ikke av store dimensjoner. Ser

vi på læreplanhistorien så gjentar den seg i forhold til fokusområder, så mange av den eldre lærergarden har vært med på en læreplan med lekfokus tidligere. Med L97 var leken i fokus, selv om intensjonene ikke nådde frem, med LK06 ble den strippet vekk, for nå å tas inn i varmen igjen med LK20. Likevel har det vist seg at endringer i læreplanverket ikke nødvendigvis fører til de store endringene i praksis (Aasen, Prøitz & Rye, 2015; Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Dersom undervisningen ikke endres selv om læreplan og vurderingsformene er nye vil dette skape et spenningsforhold mellom de tre delene (læreplan, undervisning og vurdering) i tre «message systems» (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Dette kan være tilfellet om nye reformer bryter med de praksisteoriene som eksisterer hos lærerne og disse forholdene kan være avgjørende for om reformer fører til endret praksis eller ikke (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Manglende kunnskap trekkes frem som en av flere hindringer for endring ved nye læreplanreformer, og da er det aktuelt å spørre seg om lek og lekbasert læring er noe lærere har nok kunnskap om til å gjennomføre med den nye LK20. Det gikk ikke den veien det var intendert med L97, og evalueringer av reformen peker på at elevene heller ikke lærte mer ved å starte tidligere på skolen (Jonassen, 2017) og at den økte aktiviteten ikke nødvendigvis hadde et læringsfokus (Haug, 2003).

Står vi nå ved et veiskille der historien til L97 kan gjenta seg? Har lærerne kunnskapen som trengs, og er lekfokuset i LK20 stort nok til at det vil føre til en betydelig endring i praksis og i barnas skolehverdag? Det blir vanskelig å si noe om hvor stor endringen er i og med at denne oppgaven ikke sammenligner LK20 med tidligere læreplaner eller ser lekbegrepet opp mot andre begrep i læreplanverket. Likevel kan man si at LK20, isolert sett, har en relativt hyppig bruk av ordet lek ved at det er nevnt 48 ganger fra Overordnet del og opp til og med 4. trinn. Samtidig er det da viktig å bemerke at lek som ett enkelt ord fort kan «bli borte» i mengden. Som lærer skal hele læreplanverket leses, tolkes og benyttes, ikke bare enkelte utvalgte deler slik som er gjort i denne studien. Uten sammenligning for øvrig kan vi se at det i L97 ble vektlagt at elevene skulle få utforske og undre seg gjennom lek (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), noe som også går igjen i LK20 sine kompetansemål og undervisvurderinger (Saabye, 2020). Det er fortsatt en fare for at lekaspektet ved undring og utforsking blir borte da det ikke legges føringer eller gis noe særlig eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis. Kan den feilslåtte L97 tyde på manglende tilpasset opplæring i lærerutdanningen? Om så er tilfellet er min oppfatning at det ville vært naturlig at lek fikk større plass i lærerutdanningen for å unngå en gjentakelse av L97.

## 5.4 Er det i det hele tatt mulig å leke i undervisning?

Gjennom teori og forskning kan vi lese at barn lærer mye gjennom lek. Den kan bidra til at barn får utforsket, og ikke minst uttrykt, egne og andres følelser, utviklet metakommunikasjon og simultankapasitet (Samuelsson & Carlsson, 2009), turtaking og selvhevdelse. I tillegg kan leken bidra til utprøving og internalisering av ny kunnskap (Pyle & Danniels, 2017). Alt dette kan naturlig finne sted i barnas egeninitierte frie lek. Men hva skjer da når leken flettes inn i fag og fagkunnskapen settes i en lekkontekst, kan man da fortsatt si at det er lek?

Forskningen til Pyle og Danniels (2017) viste en dikotomisk forståelse av lek og læring hos en gruppe lærere. Det vil med denne oppfatningen vanskelig la seg gjøre å integrere lek i undervisningen som en del av læringsprosessen. Det er ikke utenkelig at det sitter lærere med dette synet også i Norge, og når LK20 er såpass klar på at lek skal inn i skolen kan dette føre til utfordringer. Det kan være vanskelig å finne plass til leken med de faglige kravene som må gjennomføres, likevel er også leken noe som krever sin plass ifølge læreplanverket. Ordlyden er tydelig flere steder og setningene formuleres stadig med ord som *skal* i tilknytning til lek. Det handler både om at lærerne skal la elevene leke, og elevene skal utvikle og vise kompetanse gjennom lek. Motsatsen til den dikotomiske oppfatningen fant Pyle og Danniels (2017) i en annen gruppe lærere som så lekens muligheter, både som støtte til personlig og sosial utvikling, og som et forum som kan bidra til faglig innlæring.

Spørsmålet blir kanskje heller om lek som ett samlet begrep er dekkende nok for de mange aspektene lek kan inneholde og bidra med? Om vi ikke ser på lek med kun ett perspektiv, men velger å utvide horisonten og si at lek kommer i mange variasjoner, slik Johnson, Christie og Yawkey (1999, referert i Samuelsson & Carlsson, 2009) viser til med de 116 ulike definisjonene i den engelske ordboken, vil lek i skolen tenkelig være lettere å gjennomføre. Samtidig er det da viktig å igjen adresse hvem som har definisjonsmakten. For jeg vil hevde at barna selv fortsatt vil kunne argumentere for at de bare leker i friminuttet slik Hølland et al. (2021) nevner i sin rapport om funn fra ulike studier i Norden. Likevel kan man argumentere for at noe mer enn bare frilek også kan defineres som lek. Læreplanens overordnede del minner om frilekens verdi for barnet og presiserer at den skal finne sted på skolen, noe man kan finne støtte for i Barnekonvensjonen hvor barns rett til lek er nedfelt (UNCRC, 1989, ratifisert av Norge i 1991), men er det mulig at denne leken kun er tiltenkt friminuttene? Og at vi må over på et annet perspektiv for å gjennomføre det som står skrevet i fagplanene. Kan det være lekbasert læring som ligger som forståelse i bunn av

fagplanene? Man kan i hvert fall si at skolene trenger reflekterte lærere med nok kunnskap til å se mulighetene lek gir, kunne tolke læreplanverket og sette det ut i livet på en slik måte at undervisningen blir innholdsrik, motiverende, spennende og leken, i tillegg til å ivareta den frie leken som er essensiell for barna våre.

Leken i skolen er også ment å stimulere til lærelyst og øke elevmedvirkning ifølge LK20 (Saabye, 2020). Det kan tolkes slik at ved å utforme undervisningen med et visst lekpreg vil elevene automatisk oppleve større grad av elevmedvirkning og at lærelysten øker dersom tilegnelsen av kunnskap skjer gjennom lek. Samtidig blir kanskje dette en litt banal måte å tolke teksten på, for lærelysten kan forståelig stimuleres ved å gjøre innlæringen variert og mer leken enn ordinær tavleundervisning. Opplevelsen av å medvirke til egen skolehverdag kan tenkelig også øke dersom elevene kan velge å leke i enkelte settinger. Likevel blir utfordringen igjen hvem som har definisjonsmakten på begrepet og opplevelsen av å leke, samt hvordan det rent praktisk skal gjennomføres i undervisningen.

Fagplanene i LK20 kan sies å gi inntrykk av å integrere en lekbasert tilnærming til læring. Det er gode grunner for å støtte opp under dette perspektivet da det angivelig gir bedre innlæring av fagkunnskap enn den mer tradisjonelle undervisningen (Pyle & Danniels, 2017). Med denne kunnskapen blir kanskje fokuset på om det lekes eller ikke mindre vesentlig, men heller om undervisningen klarer å motivere, stimulere og øke kunnskapen hos elevene på måter *de* opplever som givende.

## 6 Avslutning

Leken er en naturlig del av barndommen, en lovfestet rett gjennom Barnekonvensjonen (UNCRC, 1989), og en del av skolehverdagen gjennom Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Saabye, 2020). Målet med dette prosjektet har vært å finne noen svar på hvordan lek kommer til uttrykk i den skrevne teksten i LK20, samt hvordan lek synliggjøres i fagplanene opp til og med 4. trinn, og hva som er den overordnede forståelsen av lek i dokumentet.

Leken settes på agendaen allerede i Overordnet del der den presenteres som en viktig og nødvendig del av barns utvikling, noe som er i tråd med blant annet Lillemyr (2011) sine uttalelser om lekens verdi for barn. Potensialet for læring gjennom lek legges også frem i denne delen av læreplanen, og dette finnes det god støtte for gjennom både teori og forskning. Samuelsson & Carlsson (2009) viser til mulighetene leken gir og i Pyle og Daniells (2017) kan man lese at lekbasert læring gir gode muligheter for et bedre læringsutbytte enn undervisning med direkte instruksjoner eller lek alene. Lek kan forstås ut ifra ulike perspektiver og tolkninger, det er langt fra et entydig og enkelt begrep, og forskere er stadig uenige om hva lek er og inneholder (Wallerstedt & Pramling, 2012, referert i Pyle & Daniells, 2017). Overordnet del i LK20 gir, slik jeg tolker det, uttrykk for to ulike perspektiver på lek, frilek og lek som middel for læring. Fagplanene har jevnt over en manglende tydelighet rundt lekbegrepet og tidvis manglende kontekstualisering. Likevel blir lek presentert relativt hyppig i undervisningsvurderinger og kompetansemål, og begrepet fremtrer i størst grad som ulike former for lekbasert læring i denne delen av læreplanen. Man kan si at det er noe tvetydighet i LK20 når det kommer til lek. Overordnet del presiserer viktigheten av barns lek og noen av undervisningsvurderingene i fagplanene som i denne oppgaven er kategorisert som *Lærerens oppgaver*, gir føringer som argumenterer for frilek. Likevel vil jeg påstå at fagplanene i størst grad fokuserer på og fremhever lekbasert læring. Det vil si at når lærere leser LK20 vil de oftest lese om lek for læring, og frileken vil i så måte kanskje stå i fare for å bli oversett. Læreplanverket gir absolutt rom for en leken skole, men selv om leken er trukket inn igjen er det uvisst om fokuset er stort nok til at leken generelt blir ivaretatt. LK20 er et stort dokument og i helheten kan leken stå i fare for å bli borte blant alt det andre en lærer skal planlegge for og gjennomføre.

Mitt syn på lek ble stadig utfordret jo mer jeg leste, og på et tidspunkt lurte jeg på om vi i det hele tatt kan kalle noe av det vi gjør i undervisningen for lek. Gjennom videre fordypning har lekens muligheter åpnet for en forståelse av lek som noe stort og mangfoldig. Jeg sitter igjen med et inntrykk av lek som noe som både kan bidra til barns behov for utfoldelse, spontanitet,

bearbeidelse, og sosial og emosjonell utvikling. I tillegg kan leken bidra til undervisning som ikke nødvendigvis oppleves som lek for barna selv, men som kan gjøre det spennende, meningsfylt og givende å lære. Mulighetene lek gir er mange, og det blir opp til hver enkelt skole og lærer å ivareta og benytte seg av dette innholdsrike begrepet.

## 6.1 Veien videre

Det har vært veldig spennende å kunne gå i dybden av LK20 og rette fullt fokus på ett bestemt begrep. Både teori og forskning støtter opp om viktigheten lek har for barn, og særlig da med tanke på de minste. De har urolige kropper som er vant til å leke og bevege seg mye, og noe som hadde vært en spennende forlengelse av denne oppgaven er å se på hvordan skolene faktisk tilpasser denne gruppen elever. Observasjonsstudiet av førsteklasseundervisning med påfølgende intervjuer hadde vært uhyre spennende. Både elevenes og lærernes opplevelser ville vært høyst aktuelle å få tak på. I forbindelse med lærerne ville det også vært interessant å høre om hvordan de opplever endringer i læreplaner ute i praksis, hvordan de iverksetter de føringer som ligger i dokumentene.

En annen spennende innfallsvinkel ville vært å sammenlikne L97, LK06 og LK20. Det å se på hvilke endringer som kommer frem i tekstene, hvilket fokus de har og hvordan, eller om, det førte til endret praksis hos lærerne. Og i neste steg hva forskningen viser at endringene førte til eller hvilke endringer som uteble til tross for endring i styringsdokumentet.

Som en forlengelse av denne oppgaven ville det vært interessant å sammenlikne lek med andre begreper i LK20. Da vil man kunne få en bredere forståelse av hvor betydelig, eller lite betydelig, lekbegrepet blir i den store sammenhengen. I tillegg til dette kunne det vært nyttig å trekke inn den nye lærerutdanningen som nå skal forberede studentene på å arbeide med LK20. Hvor stort er fokuset på lek der? Og hvordan har det eventuelt endret seg opp gjennom tidene?

Det er uhyre mange spennende måter å jobbe videre med dette prosjektet på for å få både en dypere og en bredere forståelse av lekens plass i norsk skole. Dette får bli opp til andre interesserte å føre videre, om ikke jeg skulle ta tastaturet fatt igjen og begi meg inn i forskningens verden på et senere tidspunkt.

## Referanser

- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417-433. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument](https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument)
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra:  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Hentet fra:  
<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom/NOVA-Rapport-6-17-Stress-og-press-blant-ungdom-pdf>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/264553777\\_Innholdsanalysens\\_muligheter\\_i\\_utdanningsforskning](https://www.researchgate.net/publication/264553777_Innholdsanalysens_muligheter_i_utdanningsforskning)
- Fjørtoft, I., Kjønneksen, L. & Støa, E. M. (2018). *Barn – unge og fysisk aktivitet. Operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0-18 år*. (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 12). Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2578038>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*. (Rapport nr. 2). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet fra:  
<https://www.forskningsradet.no/systemsider/sokeresultater/?q=L97>
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk



grunnskule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(06), 403-416. Hentet fra:

[https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/66821392/seksaaringsreforma\\_om\\_innfoeringa\\_av\\_seks\\_aars\\_alder\\_for\\_sku.pdf](https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/66821392/seksaaringsreforma_om_innfoeringa_av_seks_aars_alder_for_sku.pdf)

Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.), Myrvold, T., Andersson-Bekkane, E. og Svanes, I. K. (bidragsytere). (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse.: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (Skriftserie 2021 nr. 1).

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen--en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse/>

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018.*

*Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Jonassen, T. (2017, 21. juni). Seksårsreformen 20 år etter: -Gi 6-åringene førskolen tilbake.

Hentet fra: <https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og dannelse*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: -En forskningskartlegging*. Hentet fra:

<https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inline-images/qaIMTbaZs8RxESzJrUSkZa2p7Y3F6ZEt1nLjCKDMFKMEKGyYgn.pdf>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research desing. An interactive approach* (3rd ed.). California: Sage Publications Inc

NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet

fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Pyle, A. & Daniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Saabye, M. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. (A. Manger, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/250151629\\_Children%27s\\_Conceptions\\_of\\_Participation\\_and\\_Influence\\_in\\_Pre-School\\_A\\_Perspective\\_on\\_Pedagogical\\_Quality](https://www.researchgate.net/publication/250151629_Children%27s_Conceptions_of_Participation_and_Influence_in_Pre-School_A_Perspective_on_Pedagogical_Quality)
- Sjøberg, S. (2014). PISA-SYNDROMET: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43. Hentet fra: [https://sveinsjoberg.files.wordpress.com/2014/08/pisa-syndromet\\_sjc3b8berg\\_nytt\\_norsk\\_tidsskrift\\_1-2014.pdf](https://sveinsjoberg.files.wordpress.com/2014/08/pisa-syndromet_sjc3b8berg_nytt_norsk_tidsskrift_1-2014.pdf)
- Solli, I. (2019). *Generasjon prestasjon: Syk av skole?* (Bacheloroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold
- Svarstad, J. (2017, 3. mai). Forskere slakter PISA-undersøkelsen. Hentet fra: <https://www.forskerforum.no/forskere-slakter-pisa-undersokelsen/>
- Thoresen, I. T. (2021, 06. mai). Det tok 21 år fra seksårsreformen ble satt ut i livet til den ble evaluert: Debatt: Man kan lure på hvorfor. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/ingeborg-tveter-thoresen-seksarsreformen-sigurd-aukland/det-tok-21-ar-fra-seksarsreformen-ble-satt-ut-i-livet-til-den-ble-evaluert/283917?fbclid=IwAR1lM9fzU6Zk8dwOkOpXj7FGpR7frh29spdn39AZ40RVRxKlOUT6uHqgqw>
- UNCRC. (1989, ratifisert av Norge i 1991). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2004). *PISA 2003 – Rett spor eller ville veier?* Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *PISA 2006: Svakere resultater i alle fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2006-Svakere-resultater-i-alle-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *De yngste barna i skolen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (u.å.). *Kunnskapsløftet: reformen i grunnskole og videregående opplæring*. 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)

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I Michaelsen (Red.), *Den viktige*

*begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforlaget

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Mikrokontekster

- med begrepet lek, presentert med gjeldene overskrift og plassering i LK20.

### Overordnet del

#### **Kapittel 1. Opplæringens verdigrunnlag**

- 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.

#### **Kapittel 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning**

- Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan [lek] gir elevene en erfaringsrikdom.

### Norsk

#### **Om faget – Språket som system og mulighet**

- De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne [leke], utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

#### **Om faget – Grunnleggende ferdigheter**

- Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i [lek] og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

#### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utrykke tekstopplevelser gjennom [lek], sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.
- [Leke] med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord.

#### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering på 1. og 2. trinn**

- 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.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, [leke], undre seg og bruke sansene sine.

#### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, [lek], bevegelse og andre kreative uttrykk.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 3. og 4. trinn**

- 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 sine.

## **Matematikk**

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske tal, mengder og teljing i [leik], natur, biletkunst, musikk og barnelitteratur, representere tala på ulike måtar og omsetje mellom dei ulike representasjonane.
- Utforske addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løyse problem frå [leik] og eigen kvardag.
- Lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i [leik] og spel.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevane viser og utviklar kompetanse i faget på 1. og 2. trinn når dei får eksperimentere med og beskrive ulike eigenskapar og strukturar i tal- og figurmønster i utforskande [leik], kunst og kvardagssituasjonar.
- Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å bevege seg, [leike], undre seg og bruke sansane.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 3. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i [leik] og spel knytte til koordinatsystemet.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 3. trinn**

- Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å bevege seg, [leike], vere kreative og undre seg.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og beskrive strukturar og mønster i [leik] og spel.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 4. trinn**

- Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å [leike], vere kreative, undre seg og samtale om matematikk.

## **Kroppsøving**

### **Om faget – Fagrelevans og sentrale verdier**

- [Leik], friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.

### **Om faget – Kjerneelement**

- Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom [leik] og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar.

### **Om faget – Grunnleggende ferdigheter**

- Utviklinga av rekneferdigheiter i kroppsøving går frå å erfare avstand, aktiviteter, spel og [leik] til gjennom aukande kompleksitet, å kunne relatere bevegelsesaktivitetar til omgrep som vekt, fart, kraft, tid og mengd.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske eigen kroppsleg bevegelse i [leik] og andre aktivitetar, åleine og saman med andre.
- Øve på å avlevere, ta imot og [leike] med ulike reiskapar og balltypar.
- [Leike] og vere med saman med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljø.
- [Leike] og utføre grunnleggjande øvingar med tilvenning til vatn, som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1. og 2. trinn**

- Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, [leik] og samspel, uteaktivitet i nærmiljø og trygg ferdsel i trafikken og ved vatn.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og gjennomføre [leikar], idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevane viser og utviklar kompetanse i kroppsøving på 3. og 4. trinn når dei deltek i og øver for å lære i ulike bevegelsesaktivitetar, samarbeider og inkluderer andre i [leik] og samspel og utforskar uteaktivitetar under vekslende årstider i nærmiljøet.
- Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, symjing, [leik] og samspel og uteaktivitet.

## **Naturfag**

## **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske sansene gjennom [lek] ute og inne og samtale om hvordan sansene brukes til å samle informasjon.

## **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i naturfag på 1. og 2. trinn når de tar i bruk relevante naturfaglige begreper gjennom utforsking, [lek], samtaler og presentasjoner.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene [leke], undre seg og bruke sansene sine i arbeidet med å lære faget.

## **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevene viser og utvikler også kompetanse når de organiserer, sammenligner og lager egne naturfaglige spørsmål og hypoteser, og når de utforsker disse gjennom [lek], praktisk arbeid og andre metoder.

## **Engelsk**

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Lytte til og utforske det engelske alfabetet og uttalemønstre i [lek-] og sangaktiviteter.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lytting, [lek] og samtaler.
- Læreren skal la elevene være aktive, [leke], utforske og bruke sansene sine i varierte opplevelser av innlæringen av språket.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og bruke det engelske alfabetet og uttalemønstre i varierte [lek-] sang- og språklæringsaktiviteter.
- Oppdage og [leke] med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 3. og 4. trinn når de [leker], utforsker og deltar i muntlig, skriftlig og digital samhandling.
- Læreren skal la elevene være aktive, [leke], utforske og bruke det de har lært i nye situasjoner.

## **Kristendom, religion, livssyn og etikk**

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. -4. trinn**

- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, estetiske, praktiske, [lek]pregede og digitale måter å arbeide med KRLE-faget på.

## **Musikk**

### **Om faget – Kjerneelementer**

- Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og [lek] og i ulike musikalske uttrykk og sjangre.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utøve et repertoar av sang[leker], sanger og danser hentet fra elevenes nære musikkultur og fra kulturarven.
- [Leke] med musikkens grunnelementer gjennom lyd og stemme, lage mønstre og sette sammen mønstrene til enkle improvisasjoner og komposisjoner, også med digitale verktøy.

### **Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i musikk på 1. og 2. trinn når de deltar i og utøver sang[leker], synger, danser og spiller på instrumenter, når de lager musikk, eksperimenterer med og beskriver musikalske uttrykk og når de lytter, lever seg inn i og formidler musikkopplevelser.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lytte, [leke], undre seg og bruke sansene sine på måter som utvikler elevenes fagforståelse, gir dem mulighet til å uttrykke seg og bidrar til mestringsfølelse.



## Vedlegg 2: Fargekoding

- av datamaterialet for kategorisering

### Fargekoder:

- Gul** – Undervisvurderinger i norsk, matematikk, naturfag, Krlø og musikk med så å si samme ordlyd. Formanende preg:  
«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får (...), leke, (...)»
- Grønn** – Undervisvurderinger i norsk, matte, kroppsøving, naturfag, engelsk og musikk med så å si samme ordlyd.  
«Elevene viser og utvikler kompetanse (...) leker/i lek (...)»
- Rosa** – Informasjonspreget tekst, overordnet del og «om faget» i fagplanene.
- Blå** - Undervisvurdering i kroppsøving.  
Både under 1. og 2. trinn, og under 3. og 4. trinn. Slutten på setningen har ulikt faglig fokus fra 1. og 2. trinn til 3. og 4. trinn.  
«Læreren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane (...) utvikle kompetansen sin i (...), leik (...)»
- Fersken** - Kompetansemål.  
«Eleven skal kunne (...) gjennom lek/i lek/leke/leker (...)»
- Lilla** - Undervisvurdering i engelsk.  
Formanende preg; «Læreren skal la elevene (...), leke, (...)»

### Overordnet del

#### Kapittel 1. Opplæringens verdigrunnlag

- 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.

#### Kapittel 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning

- Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan [lek] gir elevene en erfaringsrikdom.

### Norsk

#### Om faget – Språket som system og mulighet

- De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne [leke], utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

### **Om faget – Grunnleggende ferdigheter**

- Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i [lek] og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utrykke tekstopplevelser gjennom [lek], sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.
- [Leke] med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering på 1. og 2. trinn**

- 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.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, [leke], undre seg og bruke sansene sine.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, [lek], bevegelse og andre kreative uttrykk.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. og 4. trinn**

- 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 sine.

## **Matematikk**

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske tal, mengder og teljing i [leik], natur, biletkunst, musikk og barnelitteratur, representere tala på ulike måtar og omsetje mellom dei ulike representasjonane.
- Utforske addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løyse problem frå [leik] og eigen kvardag.
- Lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i [leik] og spel.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevane viser og utviklar kompetanse i faget på 1. og 2. trinn når dei får eksperimentere med og beskrive ulike eigenskapar og strukturar i tal- og figurmønster i utforskande [leik], kunst og kvardagssituasjonar.
- Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å bevege seg, [leike], undre seg og bruke sansane.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 3. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Lage og følgje reglar og trinnvise instruksjonar i [leik] og spel knytte til koordinatsystemet.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. trinn**

- Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å bevege seg, [leike], vere kreative og undre seg.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og beskrive strukturar og mønster i [leik] og spel.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 4. trinn**

- Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske matematikk gjennom å [leike], vere kreative, undre seg og samtale om matematikk.

## **Kroppsøving**

### **Om faget – Fagrelevans og sentrale verdiar**

- [Leik], friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.

### **Om faget – Kjerneelement**

- Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom [leik] og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar.

### **Om faget – Grunnleggende ferdigheter**

- Utviklinga av rekneferdigheiter i kroppsøving går frå å erfare avstand, aktivitetar, spel og [leik] til gjennom aukande kompleksitet, å kunne relatere bevegelsesaktivitetar til omgrep som vekt, fart, kraft, tid og mengd.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske eigen kroppsleg bevegelse i [leik] og andre aktivitetar, åleine og saman med andre.
- Øve på å avlevere, ta imot og [leike] med ulike reiskapar og balltypar.
- [Leike] og vere med saman med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljø.

- [Leike] og utføre grunnleggjande øvingar med tilvenning til vatn, som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn.

#### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1. og 2. trinn**

- Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, [leik] og samspel, uteaktivitet i nærmiljø og trygg ferdsel i trafikken og ved vatn.

#### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- Utforske og gjennomføre [leikar], idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar.

#### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevane viser og utviklar kompetanse i kroppsoving på 3. og 4. trinn når dei deltek i og øver for å lære i ulike bevegelsesaktivitetar, samarbeider og inkluderer andre i [leik] og samspel og utforskar uteaktivitetar under vekslende årstider i nærmiljøet.
- Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, symjing, [leik] og samspel og uteaktivitet.

### **Naturfag**

#### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- Utforske sansene gjennom [lek] ute og inne og samtale om hvordan sansene brukes til å samle informasjon.

#### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elvene viser og utvikler kompetanse i naturfag på 1. og 2. trinn når de tar i bruk relevante naturfaglige begreper gjennom utforsking, [lek], samtaler og presentasjoner.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene [leke], undre seg og bruke sansene sine i arbeidet med å lære faget.

#### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevene viser og utvikler også kompetanse når de organiserer, sammenligner og lager egne naturfaglige spørsmål og hypoteser, og når de utforsker disse gjennom [lek], praktisk arbeid og andre metoder.

### **Engelsk**

#### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Lytte til og utforske det engelske alfabetet og uttalemønstre i [lek-] og sangaktiviteter.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1. og 2. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lytting, [lek] og samtaler.
- Læreren skal la elevene være aktive, [leke], utforske og bruke sansene sine i varierte opplevelser av innlæringen av språket.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 4. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utforske og bruke det engelske alfabetet og uttalemønstre i varierte [lek-] sang- og språklæringsaktiviteter.
- Oppdage og [leke] med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til.

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 3. og 4. trinn**

- Elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 3. og 4. trinn når de [leker], utforsker og deltar i muntlig, skriftlig og digital samhandling.
- Læreren skal la elevene være aktive, [leke], utforske og bruke det de har lært i nye situasjoner.

## **Kristendom, religion, livssyn og etikk**

### **Kompetansemål og vurdering – Underveisvurdering 1.-4. trinn**

- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, estetiske, praktiske, [lek]pregede og digitale måter å arbeide med KRLE-faget på.

## **Musikk**

### **Om faget – Kjerneelementer**

- Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og [lek] og i ulike musikalske uttrykk og sjangre.

### **Kompetansemål og vurdering – Kompetansemål etter 2. trinn**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- Utøve et repertoar av sang[leker], sanger og danser hentet fra elevenes nære musikkultur og fra kulturarven.
- [Leke] med musikkens grunnelementer gjennom lyd og stemme, lage mønstre og sette sammen mønstrene til enkle improvisasjoner og komposisjoner, også med digitale verktøy.

## Kompetansemål og vurdering – Undervisvurdering 1. og 2. trinn

- Elevene viser og utvikler kompetanse i musikk på 1. og 2. trinn når de deltar i og utøver sang[leker], synger, danser og spiller på instrumenter, når de lager musikk, eksperimenterer med og beskriver musikalske uttrykk og når de lytter, lever seg inn i og formidler musikkopplevelser.
- Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lytte, [leke], undre seg og bruke sansene sine på måter som utvikler elevenes fagforståelse, gir dem mulighet til å uttrykke seg og bidrar til mestringsfølelse.