

HIF-Rapport

2003:5

LEK – UTVIKLING - UNDERVISNING

Et perspektiv på hvordan lek fremmer utvikling av grunnleggende sosiale og mentale prosesser. Hvordan kan vi forholde oss til dette når vi underviser?

Marit Honerød Hoveid



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2003:5 ISBN: 82-7938-084-1 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: LEK – UTVIKLING – UNDERVISNING Et perspektiv på hvordan lek fremmer utvikling av grunnleggende sosiale og mentale prosesser. Hvordan kan vi forholde oss til dette når vi underviser?	Antall sider: 34 Dato: 9. april 2003 Pris: kr 40,-
Forfatter: Marit Honerød Hoveid	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: Koordinator Lars Løvlie Konsulent Siri Ytrehus Universitetet i Oslo	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag: <p>I denne rapporten "lek – utvikling – undervisning" har mitt hovedanliggende vært å undersøke nærmere noen teoretiske sammenhenger. Sammenhenger jeg mener vil kunne få konsekvenser for undervisningspraksis. Mitt utgangspunkt er en beskrivelse av fenomenet sosial fantasilek slik det er beskrevet av Eli Åm (1989). Som en videreføring av denne beskrivelsen forsøker jeg å vise hvordan lek bidrar til utvikling av grunnleggende sosiale og mentale prosesser. Ved hjelp av Vygotskys teorier argumenterer jeg her for hvordan lek bidrar til utviklingen av menneskets evne til å tenke abstrakt og menneskets vilje. Jeg mener at lek bør forstås som en grunnleggende sosial aktivitet og som sånn sett danner en basis for det vi bedriver i skolen enten du kaller det opplæring eller undervisning. I siste del av rapporten viser jeg til to ulike innfallsvinkler til undervisning, en med grunnlag i Piagets teorier og en som tar utgangspunkt i Vygotskys teorier.</p>	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

LEK - UTVIKLING - UNDERVISNING

Et perspektiv på hvordan lek fremmer utvikling av grunnleggende sosiale og mentale prosesser. Hvordan kan vi forholde oss til dette når vi underviser?

HIF-RAPPORT - 2003

Av

Marit Honerød Hoveid

Høgskolelektor i pedagogikk

Avdeling for pedagogiske og Humanistiske fag

Høgskolen i Finnmark

INNHOLDSFORTEGNELSE:

	Innledning.....	3
1.0	"Vil du leke?"	6
1.1	Hva innebærer lek?.....	7
1.2	Forholdet mellom barnet og omverden i lek.....	8
1.2.1	Fantasi og virkelighet	9
1.3	Lekens dynamikk.....	10
1.4	Finnes det regler i lek ?.....	11
1.5	En skjult struktur i leken - uttrykkes gjennom språket	12
1.5.1	Et lekesignal - "det er på lissom".....	12
1.5.2	Om regi og handling.....	13
1.6	Lekens utvikling og barnet.....	14
2.0	Lek - utvikling.....	16
2.1	Veien til abstrakt tenkning.....	16
2.2	Veien mot vilje.....	18
3.0	Forholdet mellom utvikling og undervisning.....	21
3.1	Teorier om barns utvikling.....	22
3.1.1	Barnets kognitive utvikling.....	23
3.1.2	Språk - utvikling.....	24
3.2	Pedagogiske konsekvenser.....	25
3.2.1	Individet må aktiveres.....	25
3.2.2	Samhandling er en forutsetning.....	26
3.3	Hvilke konsekvenser kan dette få for læreprosessene – for undervisningen.....	28
4.0	Avslutning	31
	Litteraturliste.....	33

INNLEDNING.

"Det trengs noe radikalt nytt og uvanlig for at en skal kunne reflektere og bli bevisst" (Lindqvist 1987:75)

Skolekunnskaper hva er det? Det er det du lærer på skolen det, det er all den kunnskapen som er viktig og som du må huske - ikke sant? Et snev av sannhet tror jeg det er i dette - fordi reproduksjon av kunnskap fremdeles er fremtredende i det mine barn bedriver på skolen - og jeg tror ikke at det de gjør er så mye forskjellig fra hva de fleste andre barn i dette landet driver med på skolen. Hva er så galt med det da? Det galeste er vel at hvis det blir for mye av det - blir det kjedelig - skolen blir kjedelig. Jeg aviser ikke at reproduksjon er en viktig del av en læreprosess; bokstavene, gangetabellen - det er mye kunnskap som må reproduseres og huskes av eleven. Min undring og mine spørsmål retter seg ikke mot problemene med at skolen overlesser elevene med denne type reprodutiv kunnskap - det som iblant undrer meg er fraværet av det kreative, det søkende og lekende når vi jobber med kunnskap i skolen. Alle de av oss som har hatt en lekende matematikklærer, eller kjemilærer eller norsklærer vet hvor spennende og artig det da kan bli å tilegne seg kunnskap.

Etter at L-97 ble innført og 6 åringene kom inn i skolen for alvor er lek også blitt et tema i skolesammenheng. I barnehagen og i førskolelærerutdanningen er barns lek sentral. Det ville for eksempel være helt usannsynlig å tenke seg at en kunne gå gjennom førskolelærerutdanningen uten å tematisere lek. Hvis du derimot har valgt å bli allmennlærer, kan det nok hende at du har gått gjennom utdanningen uten at dette tema er tatt opp. Først i løpet av de seinere år og i kjølvannet av reform 97, med utvidelse til et 10-årig skoleløp og 6-åringenes inntreden i skolen, ble lek for alvor et tema i Grunnskolen og i allmennlærerutdanningen.

Men hva er det som skjer med leken når den innføres i skolen - fortsetter det å være lek eller blir det noe helt annet? Mest det siste er jeg redd for og da sikter jeg for eksempel til et så enkelt utsagn som at lærere, lærerbøker og planverk snakker om å **bruke** lek i skolen. (Traasdahl i Bjørnerud og Raaen red. 1996, L-97). Dette uttrykket; "bruk av lek" signaliserer så altfor tydelig, mener jeg, at lek instrumentaliseres, det gjøres til en metode, - en metode for læring, en undervisningsmetode. Da blir de elementene i leken som jeg ønsker å fremheve, som kreativitet og fantasi, fort borte. Dette bruksperspektivet understreker også at dette ikke lenger handler om en aktivitet som eies av barnet, nå er leken blitt lærerens aktivitet. Nå er det er læreren som bestemmer hva som skal lekes og hvorfor det skal lekes og denne læreren har et mål med aktiviteten - det skal lekes fordi det er noe som skal læres. Jeg valgte å kalle dette en instrumentaliserings av leken, jeg kunne også ha kalt det en ensretting eller ensforming, ved at alt gjøres til det samme - at all aktivitet i skolen følger den samme standard. En standard hvor all form for læring forstås som INN-læring. (se del 3.0)

I denne rapporten vil jeg redegjøre for en annen måte å forstå og tolke lekens betydning for barns utvikling og læring. Det er et perspektiv som tar utgangspunkt i leken slik vi ser den fremtre mellom barn som leker. I barnehagen kjenner vi denne formen for lek som sosial fantasilek (Åm 1989). For å kunne forstå hva lek er mener jeg at vi må sette oss inn i hva lek er som fenomen. Vi må altså ha begreper for å kunne beskrive og forstå hva det er som skjer når barn leker. Uten dette begrepsapparatet, uten dette tolkningsgrunnlaget står vi uvitende fremfor leken og nettopp da tror jeg at de værste overgrepene på leken kan finne sted. Et fenomenologisk perspektiv på lek gir oss altså begreper og tolkninger av det fenomenet vi kan se utspille seg blant en gruppe barn. Det er dette perspektivet jeg vil samkjøre med perspektiver på utvikling og undervisning. Samlet håper jeg at dette bl.a kan gi en annen innfallsvinkel for å forstå betydningen av at barn får leke i skolen.

De tema jeg vil presentere i denne rapporten representerer teori jeg har jobbet med sporadisk i min undervisning gjennom flere år. Rapporten baserer seg på de forelesninger jeg har holdt for studenter i førskolelærerutdanning, på studiet 5-10 årspedagogikk, senere forkortet til Paps, for allmenlærerstudenter

og på kurs for lærer i grunnskolen. I denne rapporten vil jeg legge frem et perspektiv på undervisning og læring som jeg oppfatter som grunnleggende. Med det mener jeg at dette perspektivet representerer en grunnlagsforståelse i forhold til begrepene lek, utvikling og undervisning, en forståelse som kan være med å styre den praksis vi utøver i barnehage og skole. Jeg kan håpe at det perspektivet jeg fremlegger kan bidra til å skape en debatt om hva slags idealer for undervisning og læring vi fremlegger og hva slags praksis vi utøver som en lærerutdanningsinstitusjon.

Derfor er en intensjon med denne rapporten å trekke frem og analysere noen begrep jeg oppfatter som sentrale i all opplæringssammenheng. Det er begrepene; lek, utvikling og undervisning. Jeg har to hensikter med denne teksten, den ene er å utdype og klargjøre disse begrepene, den andre er å analysere hvilke konsekvenser klargjøring av disse begrepene kan få for vår forståelse av pedagogisk praksis. Disse tre begrep omhandler litt forskjellige felt. Lek og undervisning er de to begrepene som står nærmest hverandre, de omhandler begge en aktivitet, noe som kan observeres, noe konkret gjørende. Lek er en aktivitet som er karakteristisk for barnet. Det er noe barn gjør. Undervisning kan gjennomføres av barn, men det er mer vanlig å forbinde det med noe voksne gjør. Det er noe voksne gjør med barn eller andre voksne. Utvikling er ikke en aktivitet eller et gjørende som de to andre begrepene. Utvikling viser hen til en prosess som skjer med oss som mennesker. Utvikling har ikke den samme konkrete referansen i en handling eller noe gjørende på samme måte som de to andre begrepene. Utvikling er et begrep som viser hen til noe som skjer med nødvendighet med oss som mennesker. Du fødes utvikler deg og dør men, det er også som vi skal se en prosess som forutsetter medvirkning av individet. Når jeg i denne rapporten snakker om utvikling er det begrenset til å handle om det som skjer med oss mennesker fra den dagen vi blir født (men egentlig starter det vel før det).

I første del av rapporten vil jeg legge frem et perspektiv på lek som jeg opplever som klargjørende for å kunne danne seg begreper om lek som fenomen. Jeg vil her trekke frem de karakteristika jeg mener er relevante for å forstå hva det er barn gjør når de leker. I denne delen av rapporten forholder jeg meg først og fremst til en tekst av Eli Åm, "På jakt etter barneperspektivet" (1989). I tillegg vil jeg supplere med noen perspektiver på lek som jeg har hentet fra Lev Vygotsky (1982, 1985).

I andre del av artikkelen vil jeg legge frem noen sammenhenger mellom utvikling og lek som jeg mener er spesielt viktige. Mitt perspektiv på lek er hentet fra såkalt kulturhistorisk teori (Jf. Lindqvist, 1997) Der er et perspektiv som forsøker å forene og finne sammenhenger mellom de prosesser som bidrar til utvikling av menneskets rasjonelle og estetiske (eller kreative, musiske) muligheter. Lindqvist sier: "*Det kreative grunnlaget for en slik pedagogikk, der rasjonalitet og estetikk hører sammen, finner vi allerede i barns lek, noe Vygotskij framhever i sin kulturhistoriske teori om lek*". (Ibid: 75) Leken er med andre ord en aktivitet hvor mennesket, vanligvis barnet, blir utfordret i sine evner til å tenke og i sine evner til å føle.

I tredje og siste del av denne artikkelen vil jeg ta for meg to mulige sammenhenger i forholdet mellom utvikling og undervisning. Gjennom å presentere to ulike syn på menneskets mentale utvikling ønsker jeg å vise hvor forskjellig undervisningspraksis vil kunne bli ut fra dette. Det betyr ikke at jeg vil beskrive hva lærere gjør når de underviser. Det lærere gjør når de underviser har alltid en individuell utforming og de vil mest sannsynlig være påvirket av ulike teoretiske kilder. Min intensjon er å presentere en analyse av noen sammenhenger jeg tror er virksomme i læreres undervisningspraksis. Forhåpentligvis kan mitt språk, mine teoretiseringer, være med på å bidra til å en bedre forståelse av hva det er vi gjør når vi underviser. Jeg tror dette er et nødvendig grunnlag for å kunne utvikle og endre egen undervisningspraksis.

Mitt interessefelt er skjæringspunktene mellom handling, som det konkret gjørende og handlingers betydninger. Praksis kaller vi det i noen sammenhenger. Når vi språklegger et fenomen angir vi hvilke betydninger vi mener er viktige for å forstå dette fenomenet. Samtidig strukturerer vi med dette vår egen oppfatning av dette feltet. For å si det enkelt; vi sanser/persiperer de betydninger vi har tillagt et fenomen.

Handlinger finner sted i en sosial kontekst, i denne konteksten kan et fenomen være tillagt ulike betydninger. En handlings betydning er med andre ord ikke konstant. Den er hele tiden i bevegelse, den er under forhandling. En overordnet målsetning jeg har med denne teksten er å kunne bidra til å legge et grunnlag for å begynne å språkliggjøre andre eller nye sammenhenger i forhold til begreper og praksiser som lek, utvikling og undervisning. Min motivasjon for å bidra til denne språkliggjøringen er at jeg oppfatter det som nødvendig for å kunne utvikle vår undervisningspraksis. En undervisningspraksis som generelt er alt for lite preget av det lekende menneske.

1.0 "VIL DU LEKE ?"

Jeg vil åpne med en liten historie av Alf Prøysen, som "fanger" inn noe om hva lek er:

ROLLEBYTTE Fra "Onger er rare" av Alf Prøysen

I kveld kæin jammen du finne fram sengklea og re opp flatsenga, seie a mor, hu sit forpuste og varm etter dagen.

- det kan je godt! Det ska bli gemt! seie veslejinta og hoppe opp og ned og klappe i henda. - Da kæin vi leke at je er mor da, og så kan du vara ungen min.

- Ja, det gjør vi, seie a mor.

- Og så kæin du hette Cesilia!

- Åffer det da? Ska je itte ha såmå navnet som du da, når je ska vara deg?

- Det er itte så pent det. Cesilia er mye penere. Vi kæin leke at du er meg og at je hette Cesilia når du er meg.

- Ja da, finn sengklea nå da.

- Du ska fell itte tala slik åt meg når je er mor og du bære ei lita jinte.

- Men skulle du itte finne sengklæa og re opp senga da?

- Jo, men det gjør je uten at noen ber meg om det da veit du, nå som je er mor.

- Så får du gjøra det da.

- Nå ba du meg en gong tel. Nå Kæin je itte gå etter sengkleom før både du og je har glømt at du ba meg. Je kæin vatne blomma je, så glømme je forttere. Trur du itte det?

- Du får itte vatne så mye at det renn over skåla da.

- Nå sa du det! Da kæin je itte vatne blomma, men nå har vi glømt at du ba meg i sta, så nå går je etter sengklæom.

Litt etter kjæm veslejinta pustendes og pærsendes med ulltæpen og laken og putevar. Hu trække litt i en lakensnipp og kaste æille klæa på golvet.

- Men je greie itte madrassen. Den lyt du gå etter.

- Je greie itte det je som er så lita, ler a mor.

- Du er itte så veldig lita, leke vi, du er så stor at du kæin re opp ei seng, og det ska du gjøra når mor di ber deg om det.

“slutt”

Veslejenta vil leke og hun vil ha med mor på leken, men mor kan ikke leke, hun ER og blir "MOR". Mor viser at hun ikke har den spontanitet og impulsivitet som skal til for å kunne leke, for å kunne forestille seg at man er en annen enn den man er. Hvorvidt mor i denne historien er et uttrykk for mødre generelt skal ikke jeg ha sagt, men jeg har observert at kvinner ofte står i ytterkanten av barnas aktivitet mens menn ofte befinner seg midt oppi den sammen med ungene.

Vi vet alle at mor en gang var ei lita jente og at hun har kunnet leke, men som voksen har hun glemt hvordan det gjøres. Hvorfor glemte hun og kan hun noen gang vende tilbake til den lekende jenta hun engang var? Når voksne har glemt sine musiske evner, for å bruke Jon-Roar Bjørkvolds terminologi (1992), har det skjedd gjennom den oppdragelse og sosialisering de har fått. Mange har sikkert hørt følgende utsagn: "Er ikke du blitt for stor til å leke nå"? Eller følgende utsagn som brukes for å beskrive en mann/kvinne som leker; "Han (hun) blir aldri voksen". Det finnes m.a.o. nedfelt krav til hvordan voksne skal opptre i vår kultur.

Disse kulturelle kravene legger bånd på vår adferd. Der er ikke dermed sagt at vi uten disse båndene ville kunne gå inn i leken på samme måte som et barn. Evnen til å være i øyeblikket er ikke like lett å oppnå for voksne. Som voksne har vi utviklet evner til å tenke reversibelt og hypotetisk, til å vurdere hvorfor vi skal utføre en handling og hva konsekvensen av den vil kunne bli. Det har ikke barn, den verden de opplever er umiddelbar og deres handlinger kan bestemmes av øyeblikket. Kanskje er heller ikke poenget at mor, far, førskolelærere, lærere og andre voksne skal kunne leke som barn. Poenget er snarere at voksne skal forstå verdien av at barn får leke fordi; *"leken spiller en ledende rolle i utviklingen hos barn i førskolealder"* (Vygotsky 1982:50)

Den verdi leken har for barnet underordnes ofte våre (mødres/læreres) krav til orden, ryddighet og kontroll. Ei nybygd hytte i stua, hvor det som finnes av stoler, tepper og puter er tatt i bruk, blir ei rotete stue i våre øyne. Situasjonen er sammenlignbar med klasserommet, til den uorden og det kaos vi som lærer ser for oss hvis vi slipper lekende barn løs der inne. Slik blir vi voksne fort noen som begrenser barnets muligheter for utvikling. Dessuten, klasserommet er et sted vi skal lære og læring er noe som tradisjonelt har blitt forstått som en motsetning til lek. Klasserommet er et sted hvor disiplin og orden skal styre. Her handler det om å kunne følge takten, den takten som er bestemt av andre - av læreren. (Jf. Aasen og Tellhaug '92) Dette er noen av de kulturelle kodene som er knyttet til dette rommet. I et historisk tilbakeblikk ville det ikke være vanskelig å finne holdepunkter i teori og skjønnlitteratur for at kontroll og disiplin er bærebjelker i den kultur som har preget klasserommet. Det har skjedd visse endringer inne i klasserommet i dagens moderene skole, men noen "nisser" har nok fulgt med på lasset, og en av dem er, tror jeg, lærerens behov for å ha kontroll i klasserommet. Min opplevelse i møtet med mange lærere er at de er redde for at de skal miste kontrollen – over hva? Når spørsmålet stilles slik blir det vanskelig å svare – for kanskje ikke læreren engang vet hva dette kontrollbehovet egentlig grunner i - det bare er de – og uttrykker seg for eksempel i kaosangsten.

Men hva var barnets invitasjon, veslejentas invitasjon til mor; – *vil du leke?*

For å få med mor og andre på leken vil jeg begynne med å avklare hva jeg vil forstå med lek som fenomen.

1.1 Hva innebærer lek ?

Lek er noe som utvikler seg og endrer seg i takt med barnets utvikling. Lek er å være aktiv, lek er noe barn gjør, men ikke alt det barn gjør er lek. Hvordan kan vi da skille ut noe å si at det er lek?

Unger vet umiddelbart når noe er lek og når det ikke er lek. Vi som er voksne behøver et språk for å kunne forstå dette gjørende til barnet. Ikke for å invadere det eller (mis-)bruke det i enhver pedagogisk sammenheng men, håper jeg, for å kunne få et rikere språk om alle de sammenhenger barnet er inne i og som vi ønsker å bringe dem inn i.

Som et lite historisk tilbakeblikk er det kanskje nødvendig å si noe om hvordan lek tradisjonelt er blitt bestemt innenfor førskolepedagogikken. Rollelek, er i førskolepedagogikken, et begrep som er blitt brukt for å bestemme den leken som finner sted blant barn fra tre til syv år. Ved å kalle leken for rollelek, får en inntrykk av at det handler om å gå inn og ut av på forhånd gitte roller. Det gir lett en forståelse av lek som noe statisk, som om lek kun handler om å kopiere eller reprodusere virkeligheten. Jeg oppfatter derfor rollelek som et ord som er lite egnet for å beskrive fenomenet lek, først og fremst fordi jeg vil ha frem at lek er en dynamiske og kreativ aktivitet .

Eli Åm (1989) forsøker å tegne opp et kontinuum hvor hun beskriver ytterpunktene for barns lek. Det ene ytterpunktet er imitasjon mens det på den andre siden innebærer en stor grad av frihet i forhold til virkeligheten utenfor leken. Hun velger å kalle dette for sosial fantasilek istedenfor rollelek. Ved å kalle det

sosial fantasilek får Åm satt fokus på to viktige sider ved lek, på den ene siden at lek er en sosial aktivitet, på den andre at lek innebærer det å ta i bruk sin fantasi, sine kreative evner, sin impulsivitet.

Når det gjelder aldersreferansen for denne type lek, sosial fantasilek, kommer det an på hvor strengt man vil sette grensene. Vi regner med at denne type lek starter mye tidligere enn ved tre års alderen. Vi kan se elementer av denne type lek i flirekonserten og tumleleken som er leker som er karakteristiske for de minste barna. (Jf. Løkken, 1996). Den sosiale fantasilekens gullalder har vi vanligvis tidfestet til alderen 5 til 7 år. En viss beherskelse av det muntlige språket er en grunnpremiss for den type sosial fantasilek jeg vil ta for meg her.

I denne rapporten vil jeg beskrive lek utfra to synsvinkler, det ene er forholdet mellom det lekende barnet og dets omgivelser det andre er en beskrivelse av hva det er som særpreger det sosiale samspillet mellom de som leker.

1.2 Forholdet mellom barnet og omverdenen i lek.

Barns lek blir ofte beskrevet som en aktivitet hvor barnet trer ut av "virkelighetens verden." Man tenker seg at når barn leker så kan de gjøre alt - prøve ut alt de ikke tørr i "virkeligheten". I en slik fortolkning blir lekeverden tendensielt fremstilt som en trygg og god "havn" hvor barnet kan prøve ut ting og avslutte en handling hvis tingene blir for utrygge og skumle.

I stedet for å operere med begreper om å være innenfor og utenfor virkeligheten, ønsker jeg heller å snakke om ulike virkeligheter. Ideen om å være utenfor virkeligheten ser ut til å lure oss til å tro at vi trer inn i en aller annen idealisert verden hvor alt er godt. Lek fremstår da som en lykkelig tilstand, et harmonisk tilfluktssted utenfor virkelighetens verden (For en slik tolkning se filmen "Det er bare på lissom" som bl.a baserer seg på teoriene til Birgitta Knutsdotter Olofson) Mitt perspektiv er snarere det at lekeverden representerer en annen virkelighet, en forestilt virkelighet (se 1.2.1 Fantasi og virkelighet), men denne virkelighet er høyst reel på godt og ondt, for de som trer inn i den. Her skjer altså ikke bare det gode, her manipuleres det og det utøves makt, noe mange barn smertelig har fått erfare.

Når barn leker forholder de seg altså til omverdenen på en annen måte enn vi f.eks. gjør når vi arbeider. Jeg tror det er det vi forsøker å uttrykke gjennom å si at barnet trer "ut av virkeligheten" eller som jeg ønsker å uttrykke det, de trer inn i en annen virkelighet.

La oss gå tilbake til historien vi åpnet med, "Rollebytte" av Alf Prøysen. I denne historien synliggjøres forskjellen på voksne og barns evne til å leke. Mor kan ikke slippe taket på det som konstituerer hennes virkelighet, hennes arbeidsoppgave som i denne sammenhengen er å få veslejenten til sengs. Mor klarer ikke å gi slipp på den virkeligheten hun er i og går inni "forestillingen" om å være "veslejenten Cesilia". Når hun allikevel aksepterer invitasjonen fra datteren er det fordi hun håper at det vil hjelpe henne å nå målsetningen hun har, å få veslejenten til sengs effektivt og uten for mye bråk. Mor arbeider altså ensidig for å oppnå sin målsetning som er å få veslejenten i seng - i så måte er veslejentens mål og ønsker underordnet for mor. Mor arbeider mot et mål - et mål som ligger inn i den umiddelbare fremtiden. Det er det som styrer hennes handlinger her og nå.

Slik er det ikke med veslejenten, hun viser alle tegn på å være ei impulsiv og lekende jente. Når mor aksepterer hennes invitasjon er leken igang fra hennes side. Veslejenten trer inn i en forestilt virkelighet, hun forestiller seg at hun er "mor". Det å impulsivt kunne reagere på den måten veslejenten gjør viser at hun har en evne til å la seg "fange" av øyeblikket. Hun "fanges" av en følelsesmessig impuls som hun spiller videre med. La oss se nærmere på de sidene ved hennes adferd som vi har trukket fram her.

- **Spontanitet.**

Lek er med andre ord ingen planlagt aktivitet, den oppstår i øyeblikket, den er spontan, og den kan forsvinne like fort som den startet. Det samme skjer når to barn møtes og blir enige om å være "i lag" og minutter etter er inne i en aktiv lek med f.eks duplo klossene. Et forslag fra den ene om å leke med duplo ble akseptert og dermed startet leken. Evnen til på denne måten å impulsivt reagere på en situasjon, og la seg "fange" i øyeblikket kaller Åm (89) å ha en patisk holdning til omverdenen. Patisk kommer av det greske ordet patos som betyr følelse. *"Den patiske holdning handler om å bli grepet, det dreier seg om en følelsesmessig forbindelse der man blir beveget og rørt."* (Åm, 1989:26)

- **Bevegelsestrang**

En annen side ved barnets væremåte som viser seg i lek er deres uhemmede bevegelsestrang. Barnet har med andre ord et kroppslig behov for å være i bevegelse. Vi ser at Prøysen har fanget denne siden ved barnets væremåte når han skriver: *"- Det kæin je godt! Det ska bli gemt! seie veslejinta og hoppe opp og ned og klappe i henda."*

- **Mangel på retning**

Åm legger også vekt på at den barnlige væremåten er preget av en mangel på retning. (Åm 1989:27) Leken er ingen planlagt og strukturert aktivitet i den betydning vi for eksempel forstår vår aktivitet når vi arbeider. Den er ikke en aktivitet hvor målet ligger utenfor selve aktiviteten slik den gjør det for mor i historien av Prøysen.

Når Åm vektlegger at mangel på retning er noe som preger barns lek, velger jeg å tolke det som en understreking av barnets patiske holdning til omverdenen når det leker. Som jeg senere vil vise tror jeg vi mister en essensiell del av leken hvis vi anser den for en aktivitet helt uten retning. Det er flere element i leken som bidrar til å gi den retning, element som barnet aktivt bearbeider i leken. (Dette vil jeg komme tilbake til, se pkt. 1.4)

Elementene spontanitet, bevegelsestrang og mangel på retning er ifølge Åm viktige drivkrefter i leken. Det er fordi barnet evner å forholde seg slik til omverdenen at det kan starte og opprettholde en lek.

Som et tillegg til det perspektivet Åm legger frem om barnets forhold til omverdenen i lek vil jeg supplere med et perspektiv på forholdet mellom fantasi og virkelighet (Vygotsky 1995) for bedre å kunne forstå barnets væremåte i lek.

1.2.1 Fantasi og virkelighet

Å kunne forestille seg noe er en aktivitet som er særegen for mennesket. Det er en aktivitet som står i motsetning til reproduserende aktivitet, det vil si gjentakelse av tidligere erfaring. Hvis vi som mennesker bare kunne forholde oss til virkeligheten på bakgrunn av tidligere erfaring ville vår evne til å tilpasse oss endringer i vårt miljø være svært begrenset. Det som gjør oss som mennesker spesielt tilpasningsdyktige en evne vår hjerne har gitt oss til aktivitet som er kreativ eller kombinatorisk: *"Hjärnan är inte bara ett organ som bevarar och reproducerar våra tidigare erfarenheter, den är också ett organ som kombinerar, som kreativt bearbetar och skapar nya situationer och ett nytt beteende av element ur dessa tidigare erfarenheter."* (Vygotsky 1995:13)

Vygotsky sier at det er denne kreative aktivitet som i psykologien kalles for forestilling eller fantasi. Det må ikke forveksles med det vi i vårt hverdagsspråk vanligvis betegner som fantasi, altså alt det vi mener ikke hører hjemme i den virkelige verden. (Ibid).

Vygotsky kaller evnen til å skape noe i fantasien for en spesiell menneskelig form for bevissthetsaktivitet og *"som alle bevissthetsfunksjoner oppstår den først i handling."* (1982:53) I lek oversettes fantasi til handling. Barn tar i bruk sine kombinatoriske evner i lek; *"Barnets lek är inte en enkel hågkomst av de opplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och interessen."* (Vygotsky 1995:16)

Vygotsky lager altså ingen skarpe skiller mellom fantasi og virkelighet. Fantasi og virkelighet blir to dimensjoner som hører sammen og som vekselvis påvirker hverandre. *"Ju rikare verklighet, desto mer möjligheter till fantasi och vise versa. Genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor. Med vetande förenar känsla med betydelse eller mening, vilket innebär att tanke och känsla hör i hop. Fantasiprocessen är en tolkningsprocess med komplex av förvandlingar, särskiljanden, omgrupperingar, förtätningar, krympningar och överdrifter."* (Ibid: 9) En viktig side ved denne forståelsen av forholdet mellom fantasi og virkelighet er at den bygger en tydeligere bro mellom tanke og følelse.

For å skille barns lek ut fra andre aktivitetsformer knytter Vygotsky det opp mot barnets evne til å skape noe med sin fantasi. Altså at barnet kan skape noe ut fra en forestilling. Han sier: *"Jeg mener, at man som kriterium for å skille lekeaktiviteten ud fra barnets andre aktivitetsformer må vedtage, at barnet i leken skaber en forestillet situasjon."* Om mulighetene for at dette kan skje sier han følgende; *" Dette bliver mulig på grundlag av den spaltning mellem det synlige og det tænkte felt, noget, der først viser seg i førskolealderen."* (Ibid) (fra ca. 3 år, min parentes) I teorien sier vi at før barnet blir tre år oppfatter det omgivelsene gjennom sine sanser. De primære tankeprosesser oppstår derfor da i hovedsak i forhold til det barnet erfarer gjennom sin sanser. (se f.eks Stern, 1995) Men, som sagt tidligere ser vi elementer av denne leken tidligere (Jf. Løkken 1998). Video filming av små barn har vist at denne spaltningen mellom det synlige og det tenkte feltet kan observeres hos barn lenge før de er blitt tre år.

I boken "Fantasi og kreativitet i barndommen" (1995) utreder Vygotsky forholdet mellom fantasi og virkelighet. Her viser han til fire grunnleggende former for sammenheng som forener fantasiens aktivitet med virkeligheten (kap2). Det vil føre for langt å utrede hele hans utlegning her, jeg ønsker kun å peke på den nære forbindelsen mellom fantasi og virkelighet. Jeg ønsker å understreke hvor viktig fantasien er i all menneskelig aktivitet. Vi er ikke "maskiner" som reproducerer det noen har programert oss til, vi er skapende individer og for å være skapende må vi bruke vår fantasi. Fantasi og kreativitet er sentral i all menneskelige virksomhet. Uten disse sidene ved vår væremåte er det f.eks. vanskelig å tenke seg at vi overhode ville være istand til å takle endringer i vårt miljø. Allikevel vet vi at vi som voksne ikke har den samme evnen til å være kreativ og fantasifull slik barn er det, vår fantasi har fått en annen funksjon. Det betyr altså ikke at vi har mistet disse evnene - de har antatt andre former. Så når ledere i dag blir sendt på kurs for å lære å leke - så er håpet sannsynligvis å kunne trene opp igjen evnen til å være spontane, - fantasien har de, men spontaniteten og kreativiteten er blitt borte. Kunne vi ha ivaretatt disse sidene i oss bedre enn vi gjør i dag? Kunne undervisningen i skolen i større grad åpnet for og gitt impulser til å utvikle disse sidene ved oss som mennesker?

1.3 Lekens dynamikk.

I foregående del har jeg beskrevet sider ved barnets forhold til omverden i lek. Gjennom måten barnet forholder seg til omverden har jeg samtidig trukket fram sentrale karakteristika ved barns lek, men dette er ikke tilstrekkelig for å beskrive lek som fenomen. La oss derfor nå se nærmere på hva det er som særpreger det sosiale samspillet mellom lekende barn.

Et framtrædende trekk ved lek er at den i seg selv er en form for bevegelse. Åm beskriver dette som en frem og tilbake bevegelse, som en ball som spretter opp og ned, hit og dit, frem og tilbake. Åm fremlegger

med utgangspunkt i den hollandske filosof og biolog F.J.J. Buytendijk noen karakteristika hun mener er særegne ved leken. Hun peker på tre forhold som særpreger leken, det er:

- et overraskelsesmoment,
- at lek alltid er lek med noe
- en vekselvirkning mellom spenning og utløsning i leken. (Jf. Åm 1989: 28-29)

Med Vygotsky vil jeg legge til at der hvor lek oppstår i en tenkt situasjon, der finnes det også regler. (Vygotsky 1982:56) Dette kommer jeg tilbake til (del 1.4).

La oss først se nærmere på det vi med Åm har kalt lekens dynamikk - det som skaper bevegelse i leken. Det at overraskelsesmomentet er fremtredende i lek lar seg fort observere når to barn leker. Når våre to sønner er i gang å leke en lek med legoen, hvor sheriffer og banditter er tilstede, utspiller det seg de mest fantastiske scenarier. Innspillene til handlingen kommer fra dem begge og hendelsesforløpet er mer eller mindre uforutsigbart for en utenforstående og delvis også for dem selv. Dette elementet av uforutsigbarhet det at du ikke kan forutsi utspillet til din lekekamerat, plutselig foreslår han at; *"nå bodde bandittene på en øde øy åsså skulle vi dra dit for å fange dem"*, ser ut til å være et viktig element for at leken ikke skal stoppe opp. Overraskende innspill gjør det artig å leke, derfor blir lekekamerater med nettopp slike evner ofte ettertraktet i bamegruppa. Slik skapes det bevegelse i leken.

Det at lek alltid er lek med noe betyr at barn i lek alltid står i en relasjon til et annet menneske eller til en fysisk gjenstand. Dette er m.a.o. en annen måte å si at; lek er en sosial aktivitet. Det tredje momentet som bringer en dynamikk inn i leken er kravet om en vekselvirkning mellom spenning og utløsning. Dette kravet er slik Åm (89) beskriver det knyttet til en opprinnelig menneskelig lekeform. Når vi skal analysere lek mellom unger i dag, den sosiale fantasileken, er kanskje spenningsmomentet det som tydeligst trer frem. Når Sheriffene er på vei til den øde øya for å fange bandittene øker spenningen...*"vil vi klare å ta dem"*. Når bandittene med all sannsynlighet blir fanget, kanskje bortsett fra en som klarte å rømme, faller pulsen litt til ro - spenningen er utløst, bare for å bygge seg opp mot en ny topp - kanskje i jakten på en rømt fange - eller i en farlig seilas på det åpene havet med kaptein Sabeltann i hælene. Slik kan en oppbygging av spenning og utløsningen av denne, utgjøre dynamikken i leken. Slik blir de et sentralt element for å opprettholde leken, uten denne drivkraften ville den lett ha gått i oppløsning. Lek er bevegelse - det er en dynamikk i lek som er nødvendig for at den skal vedvare. Uten denne dynamikken dør leken fort ut.

1.4 Finnes det regler i lek ?

Min erfaring er at når førskolelærere omtaler lek legges det ofte vekt på at lek ikke er en målrettet aktivitet. I noen sammenhenger oppfatter jeg at dette misforstås dithen at når barnet trer inn i sin lekeverden oppheves alle målsetninger og regler. I den voksenes forestilling framstår da ofte lekeverden som et idealisert frirom, et rom fritatt fra alt som har med struktur, rammer og retning. Jeg har noen ganger lurt på om denne forståelsen av lek skapes fordi vi voksne skulle ønske oss et slikt paradis? Er det våre egne drømmer om å slippe fri fra handlingstvangen som uttrykkes i en slik forståelse? Jeg vil ikke dvele ved disse spørsmålene her, men isteden komme nærmere inn på hvilke regulerende element vi finner i lek. Det betyr altså at jeg vil motsi Åm (1989) på dette punkt og stille spørsmålet; hvordan skapes det en retning i leken?

Vygotsky sier: *"Jeg tror, at overalt, hvor der i en leg er en tænkt situation, er der også regler. Ikke regler, der er formulert i forvejen, og som afpasset etter legens forløb, men regler, der er afledet af den forestillede situation."* (1982:56)

Det betyr ikke at sosial fantasilek er der samme som regellek som er mer typisk for skolebarnet. I regelleken er reglene mer eksplisitt, de uttrykkes og skaper rammen for det spillet som spilles som for

eksempel i slå-ball eller fotball. I den sosiale fantasileken er reglene uttrykk for adferdsregler som må følges. La oss igjen gå tilbake til historien til Prøysen. Veslejenta forsøker å forhandle med mor og hun forsøker å instruere mor i hva en kan si når en skal forestille seg at en er veslejente. Veslejenta forsøker å etablere noen rammer for hva en kan si og gjøre i den leken de nå skal leke. Hun bestemmer hva reglene i denne leken skal være. Det samme skjer når småbarn leker skole da er det ikke uvanlig at "lekeskolen" er mer skolsk enn den virkelige skolen. Barna fortolker i leken sin oppfatning av skolestua. Reglen for hva som er skole er kjent av de som er med, hvis ikke vil det bli kommunisert. Disse reglene angir rammen for det som kan gjøres, hvilken adferd som kan aksepteres. Vi ser derfor at friheten i den sosiale fantasileken er mer eller mindre illusorisk. Det er her snakk om en frihet med begrensninger. Du har en frihet i forhold til å skape nye sammenhenger, nye virkeligheter utfra et felles erfaringsmateriale, men ikke hvilke som helst. Det er noe ei veslejente kan si og gjør når hun leker at hun skal være veslejente, og det er noe hun ikke kan si og gjøre. For meg er denne presiseringen viktig når vi snakker om at leken er en aktivitet som preges av mangel på retning.

Barns lek er ikke vilkårlig, det skapes en retning i leken. Det er min påstand. Hvis vi velger å se bort fra dette eller overse det faktum at det finnes mål eller regler i den sosiale fantasileken, tror jeg det medfører at vi får en fordreid oppfatning av lek. Jeg tror bl.a. at dette har vært med å bidra til å gi lek en form for rosenrød aura, som en ufarlig og uvesentlig aktivitet. Det gjør at vi kategoriserer det som en aktivitet kun forbeholdt barnet. Leken hensettes til den ubekymrede og den ansvarsløse tida i våre liv. Når vi snakker om seriøse aktiviteter vet alle at vi tenker på målrettede aktiviteter, da kan vi ikke leke og ha det artig. Dermed lukker vi for og ser ikke, eller forstår ikke hvilke sammenhenger det kunne være mellom lek, læring og utvikling.

Derfor betyr ikke "mangel på retning" - det at aktiviteten ikke har et mål. Målene i lek konstitueres på en annen måte enn i vår byråkratiske og planlagte arbeidsvirkelighet. Når barn leker er det altså ikke snakk om mål i betydningen noe som bevisst styrer barnets handlinger i en bestemt retning og som slik sett ligger "utenfor" selve handlingen. Målene som skapes i lek er heller ikke så statiske, de er mer åpne og mulige å forandre i lekens forløp.

Vygotsky vil si at ingen virksomhet er uten mål. "*Enhver virksomhet har et mål: Målet er derfor en del av virksomheten*" (Linden 92:15) Lek er barns virksomhet og den er derfor ikke uten mål. Når barn leker vil de noe, de har ideer om hva som skal skje og hvordan ting skal skje, derfor forhandles det aktivt når det lekes, (jf. veslejenta i historien til Prøysen). På bakgrunn av de reglene som etableres og den aktiviteten som drives frem utvikles det målsetninger for de som er med. De vil noe med aktiviteten. Målet med leken er altså noe som etableres i leken etter hvert som den tar form. Målene for leken er ikke gitt på forhånd, de skapes underveis. Problemet for oss som er voksne og pedagoger er ofte det at vi ikke klarer eller vil leve oss inn i barnas lek slik at vi finner ut av hva deres mål med leken er.

I neste del skal vi se på noen språklige uttrykk som brukes i lek. Dette er språklige uttrykk som barn blant annet bruker for å bestemme hvilken aktivitet som er lek.

1.5 En skjult struktur i leken - uttrykkes gjennom språket.

Når barn leker har de ulike språklige uttrykk for å kommunisere seg imellom og for å kunne ha en hjelp til selv å skille mellom de ulike sidene av leken.

1.5.1 Et lekesignal - "det er på lissom"

Når barn leker eller vil leke har det utviklet seg språklige tegn for å uttrykke dette. Når noe karakteriseres som lek sier barn at; "*det er på lissom*" eller "*det er på lek*". Da kommuniserer de til hverandre; dette er ikke på ordentlig. Når min sønn påkledd i fullt cowboy utstyr kommer for å fange meg og jeg spiller livredd,

kan han tre ut av leken et lite øyeblikk for å forsikre meg om at; *"mamma, det er bare Lavrans, det er bare på lissom"*. Han har levd seg så inn i leken at han må forsikre både seg selv og meg om at dette er bare en "forestilling" - nå leker vi.

I en "forestilling" er hendelsene virkelige for dem som er med. Samtidig vet de at de samme handlingene ikke er virkelige - de er lekte. Åm bruker filosofen Batson for beskrive lekens paradoksale karakter. Batson uttrykker lekens paradoks på følgende måte: *"These actions, in which we now engage, do not denote what should be denoted by those actions which these actions denote"*. (*"Disse handlinger, som vi nå engasjerer oss i, betyr ikke det som skulle vært betydningen ved disse handlingene, som disse handlingene betyr i virkeligheten"*). Min oversettelse) (Batson i Åm 1989:47)

For å forstå dette paradokset må vi tilbake til mitt utsagn innledningsvis om å forstå lek som det å tre inn i en annen virkelighet. Når barn leker har de altså en forståelse av å kunne operere innenfor ulike virkeligheter og at ting kan ha ulike betydninger avhengig av hvilken virkelighet det refererer til. I leken er barnet inne i en tenkt virkelighet - i fantasien. I denne virkeligheten kan vi leke at vi sloss, men vi sloss ikke, vi leke-sloss. Barnet veksler mellom det å bruke fantasien for å skape en "forestilling" og det å tre inn i denne "forestillingen", - å leke den. Det betyr at lek veksler mellom to ulike former; regi av leken og handling; når barn leker det som er blitt resigert.

1.5.2 Om regi og handling

"Åsså va æ ongen din åsså sku vi på besøk te non" *"ja, åsså måtte æ ha en bil, åsså kjørte vi"* De to småjentene som var igang med leken vil nok fortsette å fortelle hverandre, dikte hva som skal skje i leken før de etterhvert eller samtidig begynner å leke ut det de har regissert. Vi skiller altså mellom et regiplan og et handlingsplan i leken. Men hvordan kan barna skille mellom hva som er regi og hva som er handling? Det skjer gjennom språket. Når regien legges snakker barnet i fortid/ preteritum; *"åsså gjorde vi det , åsså kjørte vi dit."* De bruker altså en fortidsform for å foreskrive en handling som skal skje i fremtid. Ved at de på denne måten lager en regi bidrar de til å gi leken en retning. Som jeg har påpekt tidligere, det som skjer i lek er ikke tilfeldig.

Når barnet begynner å leke ut det foreskrevne endres tidsreferansen i språket til nå-tid, presens, ofte forsterket ved at det snakker i en fremmed dialekt eller at det fordreier stemmen. Nordnorske unger snakker som oftest østlandsdialekt når de er på handlingsplanet i leken. Åm har i sine analyser av barns lek funnet en klar systematikk i dette skillet mellom å bruke preteritum på regiplanet og presens med dialekt eller fordreid stemme på handlingsplanet. Hun fortolker dette skille mellom de to ulike planen i barns lek, det ene hvor de regisserer handlingen og det andre hvor de spiller den ut, som et uttrykk for at barn skiller mellom; *"det å være seg selv og det å ikke være seg selv innenfor lekens ramme."* (Åm 1989:42) Leken vil hele tiden veksle mellom regi og handling. Hun beskriver dette som en underliggende struktur i barnas lek.

Kanskje et perspektiv fra Vygotsky kan hjelpe oss med å utdype dette fenomenet i barns lek. Vi har slått fast at lek handler om å kunne forestille seg noe ved hjelp av fantasien, det har altså med en tenkt situasjon å gjøre. De tenkte situasjonene som skapes i lek produseres i fantasien. Som jeg allerede har sagt er dette en spesiell menneskelig form for bevissthetsaktivitet, det at vi kan bruke vår fantasi til å forestille oss noe. Når barn i lek er på regiplanet forhandler de. De foretar språklige bestemmelser av hva som skal skje. Her er det avgjørende at den enkelte både kan gi og ta for at leken skal kunne bevege seg over på neste nivå, til handlingsplanet der barnet skal kunne tre inn i "forestillingen". Når det her refereres til handling- og regiplanet snakker vi egentlig om handling på to ulike måter.

Når barnet på regiplanet snakker i en fortidsform er dette en handling, det vi kaller en talehandling, som er forskjellig fra talehandlingen på handlingsplanet hvor barnet snakker med fordreid stemme eller med en annen dialekt. Videre er det slik at den talehandlingen som finner sted på regiplanet, finner sted i den

virkelige verden. Her dreier seg om virkelige handlinger eller kanskje bedre forhandlinger. Det som skjer når barnet trer inn i "forestillingen", går over på handlingsplanet, er at da utfører de ikke lenger virkelige handlinger, da gjør de på-lissom-handlinger ("leke-kjører bil", "leke-spiser" osv) . (Kaotisk? - Dette er lekens paradoksale karakter som vi beskrev med Batson på forrige side. Den er kompleks når vi forsøker å beskrive den, barn derimot gjør dette med den største letthet og selvfølgelighet.)

Slik er det også med utviklingen av alle menneskelige psykologiske prosesser, de opererer også alltid på to nivå for mennesket. (Jf. Vygotsky, 1982) Det mennesket lærer, lærer det først i samhandling med andre mennesker, for dernest å ta det inn i seg selv. Dette er en prosess som kan sees som en parallell til den jeg har beskrevet i forhold til lek.

Som en lov for utvikling av bevissthetsfunksjoner i den menneskelige psyke sier Vygotsky at de først kommer til uttrykk gjennom handling. (Vygotsky 1982:53) Det betyr at enhver psykologisk prosess først eksisterer som en prosess mellom mennesker, det som uttrykkes i samhandlingen mellom mennesker. Internaliseringen av disse sosiale prosessene danner så grunnlag for etablering av høyere mentale prosesser på et intrapsykologisk plan. Med intrapsykologisk menes psykiske prosesser som finner sted inne i det enkelte menneske. Dette formulerer Vygotsky som en lov for utviklingen av høyere mentale prosesser. (Jf. Hundeide i Bråten (red).1996:127). Denne lov er uttrykt som følger:

"Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level, first between people (interpsykologisk) and then inside the child (intrapsykologisk)".

(Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling opptrer to ganger: først på det sosiale nivå, og senere på det individuelle nivå, først mellom mennesker (interpsykologisk) og dernest inne i barnet (intrapsykologisk)". Min oversettelse) (Ibid)

I den sosiale fantasileken er det et skille mellom regien, når handlingen diktes i fantasien; - barna formulerer det som skal skje i framtid og et handlingsplan; - der fantasien omsettes i handling. Jeg mener at denne "skjulte" struktur i barns lek kan oppfattes som et uttrykk for et generelt utviklingstrekk. Med det mener jeg at når barn former leken gjennom å legge en regi; "åsså skulle vi....." kan det forståes som det sosiale nivå hvor individet formes. Her bestemmer det sosiale samspillet hva som vil inntreffe på neste nivå. Når barna går inn i "forestillingen" (handlingsplanet) er ikke det ikke det samme som å si at leken nå opptrer på et intrapsykologisk plan, den gjør det og, men når det gjelder lek, er den fremdeles (også) en sosial aktivitet.

Mitt poeng var kun å vise at strukturen i den lov Vygotsky har formulert for utviklingen av høyere mentale prosesser, kan ses igjen eller tolkes i forhold til barns lek. Først etableres rammene for leken , de forhandles mellom partene. Deretter - trer barn inn i leken. Leken har beveget seg over på et annet plan (også psykisk). Det gir videre grunnlag for å si at lek er grunnleggende for barns utvikling, for at de prosesser barn er deltagende i gjennom lek er viktige for dets utvikling. Sagt mer direkte, et barn som aldri leker får heller ikke erfaring med prosesser som sansynligvis er grunnleggende for dets mentale utvikling.

1.6 Lekens utvikling og barnet.

I denne siste delen av del en av rapporten har jeg konsentrert meg om å beskrive ulike trekk ved det fenomenet vi kaller sosial fantasilek. En underliggende faktor i det jeg har skrevet er min forståelse av lek som noe dynamisk, som noe som alltid er i bevegelse eller i endring. Min erfaring i forhold til det å være observatør av leken er at den antar ulik form avhengig av hvem som er med i leken, hvor det lekes osv. Den er alltid både forutsigbar og uforutsigbar.

De forutsigbare trekk ved barns lek omhandler de sidene ved fenomenet som jeg har beskrevet. I tillegg kommer de endringene i lek som skjer i kraft av at barnet vokser og utvikler seg, det gjør da også leken. Tre-åring og sju-åring leker på forskjellig måte. Vygotsky angir ei utviklingslinje for hvordan leken utvikler seg: *"Ligesom det først lykkedes at vise, at enhver tænkt situation i latent form indeholder regler, således er det altså også lykkedes at vise det omvendte: at enhver leg med regler i latent form indeholder en tænkt situation. Udviklingen fra leg med udpræget tænkt situation og latente regler til leg med klare regler og latent forestillet situation udgør to poler og angiver udviklingen i barnets leg."* (1982:57)

Slik jeg tolker dette sitatet er det en overensstemmelse med den utviklingslinjen Vygotsky ser i forhold til barns lek og det kontinuum Åm viser til i forhold til sosial fantasilek. Et kontinuum hvor ytterpunktene er imitasjon på den ene siden og stor grad av frihet i forhold til virkeligheten på den andre (Åm 1989) Forskjellen er at Vygotsky tydeligere knytter ei utviklingslinje til sin beskrivelse av leken. Vi snakker altså om to parallelle prosesser. Den ene er den utviklingslinja vi kan "tegne" i forhold til lek som fenomen, altså hvordan den utvikler seg over tid. Den andre utviklingslinja er den vi kan se innenfor en gitt tidsramme, altså hvordan leken blant en gruppe barn kan utvikle seg fra rein imitasjon til fantasifulle ablegøyer.

I tillegg til dette forgår det en utviklingen i barnet gjennom den aktiviteten det utfører - her lek. Det er det vi skal komme inn på i neste kapittel. Her vil vi se nærmere på noen sammenhenger mellom barns lek og barns utvikling på noen utvalgte felt.

2.0 LEK - UTVIKLING.

"Leg er en kilde til utvikling, og den skaber zonen for videreudvikling" (Vygotsky 1982:69)

Vygotsky sier at *"Legen - utviklingsmæssig set - ikke er den dominerende form for aktivitet, men at den på en vis måte spiller en ledende rolle i utviklingen hos barnet i førskolealderen"* (1982:50) Det betyr med andre ord at vil vi beskjeftige oss med barns utvikling må vi skaffe oss en forståelse for hva som skjer med barnet når det leker.

I denne delen av rapporten vil jeg konsentrere meg om to grunnleggende trekk ved den menneskelige utvikling, veien mot abstrakt tenkning og veien til vilje. Dette er sider ved den mentale utvikling som jeg oppfatter som grunnleggende sider av den menneskelige væren. Med bakgrunn i den forståelsen av fenomenet lek som er beskrevet, vil jeg i det videre arbeid, nå ved hjelp av Vygotsky's teori, vise hvordan leken bidrar til vesentlige sider ved den mentale utvikling. De analytiske skillene vi gjerne opererer med innefor teorien kan enkelte ganger bidra til å lage skiller mellom sider ved den menneskelige utviklingen som i virkeligheten henger nøye sammen. Jeg har her gjort et valg med hensyn til å presentere to sider ved den mentale utviklingen, evnen til å abstrakt tenkning og menneskets vilje, eller evnen til å gjøre valg. Dette valget har gitt seg selv fordi jeg er opptatt av å finne ut hvordan leken kan bidra til å utvikle barnet sosiale og mentale kapasitet. Evnen til abstrakt tenkning og muligheten for å gjøre individuelle valg er etter min oppfatning grunnleggende for det sosiale samspill mellom mennesker.

Ved å fokusere på nettopp denne delen av menneskelig utvikling ønsker jeg å signalisere de nære bånd mellom leken som aktivitet og utviklingen av vår tenkeevne. Gjennom det ønsker jeg å vise at rasjonalitet og kreativitet, tanke og følelse ikke er motsetninger eller at de gjenstidig ekskluderer hverandre. Det er prosesser i det sosiale og i oss som individer som er bundet i et dynamisk forhold.

2.1 Veien mot abstrakt tenkning.

Når vi arbeider som førskolelærere i barnehagen eller som lærere i grunnskolen er det særlig ett forhold som skulle være styrende for vår praksis, - barnets utvikling. Barn skal gis gode utviklingsmuligheter står det skrevet i formålsparagrafen både for skole og barnehage. Oppdragelse og opplæring slik denne formidles i barnehage og skole er altså ment å bidra til barns utvikling. I Rammeplan for barnehagen og i Læreplanen for Grunnskolen (L-97) er det fokusert på ulike utviklingsområder. Jeg vil nå fokusere på ét utviklingsområde, hvordan vi utvikler evne til abstrakt tenkning, noe vi vanligvis kategoriserer under kognitiv utvikling. Evnen til abstrakt tenkning er noe som skiller oss som mennesker fra andre dyr - vi har utviklet evner til å kunne forestille oss noe som ikke er (materielt) - til å frembringe et språk for vårt indre som gir forståelse og mening. Vi kan sågar kommunisere med andre om dette - om tankene våre. Jeg anser dette for et sentralt utviklingsområde i all opplæringsvirksomhet. I skolevirkeligheten oppfatter jeg det som grunnleggende for de aktivitetene vi foretar oss. Vi baserer mange av de aktivitetene vi involverer barna i på deres gradvis mer utviklede evner til abstrakt tenkning. Jeg mener derfor at kunnskaper om dette er grunnleggende for å kunne utvikle gode undervisningsopplegg for barn.

Tradisjonelt har Piagets teorier om barns kognitive utvikling vært dominerende i læreutdanningene i Norge. Barnets utvikling mot å kunne gjøre formale operasjoner blir innenfor denne teori tradisjonen tenkt som noe som utvikles gjennom barnets interaksjon med sitt miljø, gjennom at barnet er aktivt handlende. Noe av det sentrale i den teoritradisjon (Vygotsky) jeg velger å vektlegge, er den betydning språket har og de mulighetene vi har for å påvirke barnets utviklingsprosess gjennom språklig kommunikasjon, språklig samhandling. (Dette vil jeg komme mer inn på i del 3.3) Jeg oppfatter Vygotskys utlegging av sammenhengen mellom lek og utvikling og evne til abstrakt tenkning som interessant. Det gir en inngang til

å forstå sammenhenger som ikke vanligvis blir trukket frem når det argumenteres for betydningen av lek i barnehage og skole. Jeg velger å trekke det frem her fordi jeg med dette håper å kunne bidra til å rette oppmerksomheten mot sammenhenger vi vanligvis ikke tematiserer når vi snakker om hvorfor lek er grunnleggende for barns utvikling.

Vi skal igjen ta utgangspunkt i leken. Vi minnes sitatet ovenfor, om at leken spiller en ledende rolle for barnets utvikling i førskolealder. La oss nå se på noen grunntrekk ved leken og vise hvordan disse bidrar til utvikling av evne til abstrakt tenkning.

Vygotsky legger vekt på to trekk ved barns lek som særlig fremtredende:

- I lek er barnets handlinger underordnet betydningen, altså at du "leke-spiser", du spiser ikke.
- I lek skapes det alltid en illudert/forestilt (en tenkt) situasjon.

For å kunne redegjøre for de dramatiske endringer som skjer i menneskets bevissthets struktur, bl.a gjennom lek, må vi først gå veien om å forklare hva det vil si å være situasjonsbundet. Våre hverdagshandlinger særpreges av en form for situasjonsbundethet. Det vil i denne sammenheng si at vår persepsjon samtidig også gir en stimulus til handling. For spedbarnet er det verden slik de opplever den, inntil det etter hvert begynner å frigjøre seg fra situasjonsbundetheten. "*Aktiviteten i en situation, der ikke ses, men kun forestilles - handling i et tænkt felt, i en forestillet situation fører til, at barnet lærer at rette sin adfærd ikke blot efter den umiddelbart perciperede ting eller den umiddelbart stimulerende situation, men efter situationens mening*". (Vygotsky, 1982:60) Det som er skjedd i vår bevissthetsstruktur når vi kan fri oss fra en slik situasjonsbundethet - er at vi har lært oss å skille mellom det vi persiperer; tingen, og det vi kan forestille oss; betydningen. Små barns adferd er hovedsakelig situasjonsbundet før de har utviklet et muntlig språk for å kommunisere med. Før det er det primært persepsjonen som gir en impuls til handling, det er tingen som er overordnet den eventuelle betydningen denne tingen måtte ha.

Det som skjer i den sosiale fantasileken er at barnet begynner å fri seg fra situasjonsbundethet. Dette kan først finne sted når barnet kan operere med en forestilt situasjon. Når barnet opererer med en forestilt situasjon har det allerede skapt et skille, en spaltning mellom et betydningsfelt, som er den språklige benevnelsen og et optisk felt, som refererer til den konkrete gjenstanden, objektet.

La oss nå først se hva som skjer med barnet når det begynner å skille mellom tingen og den betydningen en ting (objekt) kan ha. Det er viktig å merke seg at barnet for å kunne skape dette skille, denne spaltningen mellom betydningsfeltet (den språklige benevnelsen) og det optiske felt (den konkrete gjenstanden), behøver en ting, men ikke hvilken som helst ting. (Vygotsky 1982:61) La meg gi et konkret eksempel på dette, et barn finner en kjepp ute i skogen, og vips... er det blitt en hest, og barnet er inne i en lek hvor det rir av gårde på hesten sin. En kjepp kan bli til en hest, hadde det funnet en sten - ville det sannsynligvis blitt noe annet, .. en mus? Poenget er kun at ting har et begrenset sett av betydninger det kan anta form av, men barnet behøver tingen som støttepunkt for å kunne forestille seg en hest. Slik er det for eksempel også med Lillebror til Anne Cath. Vestly (norsk barnebokforfatter), Lillebror ønsket seg en lekekammerat, så fant han Knerten. Knerten er en "pinne", men det jo ikke en pinne – det er Knerten.

Når barnet kan gjøre denne spaltningen mellom tingen og betydningen representerer det en radikal endring i den grunnstruktur som definerer barnets forhold til virkeligheten, sier Vygotsky. Dets persepsjonsstruktur er endret. "*Det væsentlige i det er, at jeg ikke kun ser verden som farver og former, men også som en verden, der har betydning og mening*" (1982:61-62)

Vi kan framstille den endringen som skjer med følgende ligning (Ibid):

Inntil barnet er ca 3 år	Fra barnet er ca 3 år...
<p>TING</p> <p>-----</p> <p>betydning</p>	<p>BETYDNING</p> <p>-----</p> <p>ting</p>
<p>Inntil ca 3 års alder er barnets aktiviteter styrt av tingen. Tingen er for barnet det dominerende og betydningen er umiddelbart knyttet til den.</p>	<p>Barnets aktiviteter utgår nå fra betydningen og ikke fra gjenstanden.</p> <p>Barnet kan løsrive betydningen fra tingen, eller ordet fra tingen, på annen måte en ved å bruke en annen ting som støttepunkt, dvs å løsrive navnet på en ting ved hjelp av en annen ting.</p>

Slik jeg her fremlegger sammenhengen mellom lek og utvikling av evne til abstrakt tenkning blir lek en overgangsform, som bidrar til å hjelpe barnet å utvikle evnen til å skille mellom betydninger (den språklige benevnelsen) og konkrete gjenstander. Slik forstås dette som en del av den prosess som bidrar til utvikling av evnen til abstrakt tenkning. Med andre ord, det er en grunnleggende prosess for alt skolearbeid.

Siden leken gir barnet viktige erfaringer med en endret persepsjonsstruktur er lek viktig for barn. Det er viktig for barnets utvikling. Allikevel må vi som er voksne huske at barn leker fordi de synes det er artig - så enkelt er det. I vår verden som pedagoger skal vi kunne begrunne hvorfor vi bør gi rom for og hvorfor vi bør stimulere barns lek når vi utvikler våre opplegg for barn. En intensjon med det jeg har fremlagt her er å redegjøre for en slik begrunnelse.

2.2 Veien mot vilje.

Viljen er grunnleggende i all menneskelig aktivitet. Et menneske uten vilje vil prinsipielt ikke være et menneske. Når vi arbeider med opplæring i skolen jobber vi med barnets vilje. I opplæring arbeider vi med barnets vilje på ulike måter - vi jobber både med å modifisere og styrke dets vilje.

Med vilje tenker jeg her på utvikling av en indre selvbestemmelse. Det vil si å utvikle en evne til selv å kunne begrense sine umiddelbare behov, eller impulser. Når vi oppdrar barn i barnehagen sier vi for eksempel at det ikke er lov å slå, klore eller bite selv om du ble sint fordi 'han Petter' tok fra deg bilen du lekte med. Vi pålegger altså barna å styre sine umiddelbare impulser (sinne), og vi ber dem om å finne andre måter å kommunisere dette på enn gjennom slag, kloring og biting, som vi oppfatter som impulshandlinger. Slik bidrar vår oppdragelse til å utvikle barnets moral. Utvikling av indre selvbestemmelse er et grunnlag for den menneskelige moral. Denne form for indre selvbestemmelse utvikles også gjennom lek, vi kan nesten si at da utvikles denne selvbestemmelse som del av en lystbetont aktivitet. La oss se hvordan dette er mulig.

Først må vi peke på to paradoksale sider ved lek:

- I lek gjør barnet det har mest lyst til, lek er forbundet med behag. (Minste motstands lov) På samme tid lærer det å rette seg etter regler, å gi avkall på det, det har lyst til (den største motstands lov) fordi det i lengden gir et enda større behag. Det vil si at en følelse erstattes med en enda sterkere følelse.
- I lek opererer barnet med en løsrevet betydning, men i en virkelig situasjon. (Jf. Vygotsky, 1982)

I lek opplever barnet hele tiden en konflikt mellom lekens regler og det det helst vil selv, hvis det kunne handle umiddelbart. Vygotsky sier at *"barnets vilje fødes og utvikles ud fra lek med regler"* (1982:65) Gjennom leken utvikler barnet en ny form for ønsker, ønsker som styres av noe annet en den umiddelbare behovstilfredsstillelsen. Vygotsky viser her til et eksempel og sier: *"Hvorfor gjør barnet så ikke det, det umiddelbart har lyst til? Fordi overholdelse av regler i hele legens struktur lover en meget større glæde ved legen end den, der kan oppnås ved at følge den umiddelbare impuls. Eller som en forsker, der mindes Spinoza's ord siger: En affekt kan kun besejres af enn anden, stærkere affekt"* (Ibid:64) Slik forstått blir lek en kilde til oppøvelse av selvkontroll. I den sosiale fantasileken ser vi stadig eksempler på hvordan dette kommer til uttrykk, gjennom lekens skjulte struktur, gjennom evne til turtaking osv. Slik bidrar reglene i lek til oppøvelse av en indre selvbegrensning eller indre selvbestemmelse.

La oss først repetere det vi sa om barn og situasjonsbundethet. I den sosiale fantasileken begynner barnet å fri seg fra situasjonsbundethet. Når barnet opererer med en forestilt situasjon har det allerede skapt et skille, en spaltning mellom et betydningsfelt, som er den språklige benevnelsen og et optisk felt, som refererer til den konkrete gjenstanden, objektet **og handlingen**. I utviklingen av evnene til abstrakt tenkning så vi at barnet skiller mellom den konkrete genstand og den betydningen denne kan ha. I samme prosessen, når barnet leker, skiller det også mellom handlingen og den betydningen handlingen kan ha. Begge disse elementene er det som gjør at barnet kan å fri seg fra situasjonsbundetheten

For det lille barnet er handlingen mer dominerende enn den betydningen handlingen har. Gjennom lek ser vi nettopp hvordan denne struktur vendes om og betydningen handling har blir mer fremtredende. I den sosiale fantasileken leser ikke barnet på ordentlig, det "leke leser", eller det "leke spiser" eller "leke skriver". Altså, barnet utfører ikke handlingen slik de ville ha utført den hvis det virkelig leste, spiste eller skrev. I leken gjøres noen bevegelser som skal bety; *nå leser jeg*. Selve handlingen er underordnet og isteden trer meningen med handlingen frem som det viktigste.

Det gjør at vi kan sette opp en lignende likning, som vi gjorde over, men denne gangen skiller det mellom

- den konkrete handlingen

og

- handlingens betydning

slik det kommer til uttrykk i lek som tar utgangspunkt i en forestilt situasjon (Sosial Fantasilek).

HANDLING	BETYDNING
----- betydning	----- handling
For førskolebarnet dominerer handlingen over handlingens betydning. Det forstår ennå ikke helt handlingene.	Gjennom lek og i sin befattning med regler lærer barnet etter hvert betydninger av ulike handlinger. Det gjør at handlingens betydning etter hvert blir mest fremtredende. Barnet behøver som med tingbetydninger en erstatningshandling.

I en viljesbeslutning er det nødvendig å kunne skille ulike handlingers betydning. Da er det ikke utførelsen av en handling som er viktig, men handlingens betydning. Vygotsky sier at dette er *"et vendepunkt henimot den rene operation - denne gang med handlingsbetydningene - dvs. det frie valg, beslutningen, motivkonflikter og de andre prosesser, der er skarpt adskilte fra selve utførelsen. I en viljesbeslutning er*

det afgørende punkt nemlig ikke selve udførelsen af handlingen , men handlingens betydning". (1982:67)
Slik blir lek en kilde til utvikling av vilje i barnet - i oss som mennesker.

"Legen dør ikke bort i skolealderen, men indgår i barnets forhold til virkeligheden. Den har sin indre fortsættelse i undervisning og arbejde (en obligatorisk aktivitet med regler). Alle de undersøgte faktorer i legen har vist os, at der i legen skabes en relation mellem det tænkte felt eller den tænkte situation og den virkelige situation." (Vygotsky 1982:71)

Jeg vil nå avslutningsvis kommentere dette sitat fra Vygotsky hvor han viser til den indre sammenhengen mellom lek, undervisning og arbeid. I barnehagesammenheng er vi vant med å tenke på hvilken betydning lek har for barn, i undervisningssammenheng tror jeg ikke dette har vært like fremtredende. Det er skjedd visse endringer med innføring av 10-årig grunnskole og ny læreplan for grunnskolen (L97). I L-97 står det bl.a at lek er å *"Prøve ut i fantasien det ein skal gjere i røynda."* (L-97:76). Jeg mener at lek er noe mer enn det å prøve ut noe i fantasien som siden vil bli virkelighet - det handler slik vi her har lagt det frem om grunnleggende menneskelige prosesser som vil bidra til å bestemme hvem vi blir. Helt konkret har jeg så langt forsøkt å vise hvordan barnet gjennom å delta i lek får erfaringer som bidrar til å utvikle dets evne til abstrakt tenkning og til å utvikle en indre selvregulering som er grunnlaget for viljen. Det ville være et stort mistak hvis vi som pedagoger trodde at leken ikke lenger hadde betydning for skolebarnet. Den er viktig for skolebarnet som den også er det for det voksne "barnet", som sagt, i dag blir næringslivsledere sendt på kurs for å lære å leke.

Til nå har mitt hovedfokus vært på lek, jeg flytter nå fokuset over på undervisning. Jeg kommer ikke til å tematisere betydningen av lek i undervisningen eller utdype hva lekpreget undervisning skulle være. Jeg håper at jeg gjennom det jeg har skrevet har fått frem hvilken betydning leken har for barnet og for barnets utvikling, det skulle være grunn god nok for lærere og førskolelærere til å gi rom for barns lek i sine undervisnings og aktivitets opplegg. Hvordan det kan gjøres har ikke vært tema for meg i denne artikkelen.

I neste kapittel vil jeg analysere hvilke sammenhenger vi kan finne mellom utvikling og undervisning.

3.0 FORHOLDET MELLOM UTVIKLING OG UNDERVISNING

Undervisning er et sentralt begrep i skolesammenheng. Det er en selvfølge vil du si - undervisning er nå det vi lærere bedriver i skolen. En viktig side ved alt pedagogisk arbeid er å stille spørsmål ved selvfølgeligheter - da finner vi kanskje ut at ting ikke lenger er så selvfølgelige, at våre hverdagsbegreper ikke helt strekker til for å beskrive og forstå den virksomhet vi bedriver til daglig. Umiddelbart reiser det seg da noen spørsmål. Hva mener vi med begrepet undervisning? Hva bygger våre antagelser om hva undervisning er for noe på? Hva gjør vi når vi underviser? Tror vi at undervisning virker? Hva virker det på?

Vygotskij sier om dette forholdet:

"Spørsmålet om forholdet mellom undervisning og barnets utvikling i skolealderen er det mest sentrale og fundamentale spørsmål innenfor pedagogisk psykologi og den pedagogiske analyse av den pedagogiske prosess. Imidlertid synes dette spørsmålet å være det dårligst belyste og det minst utforskede av alle de begreper som danner grunnlaget for den del av videnskapen om barnets utvikling som skal belyse læreprosessene" (Vygotsky 1982:105)

To nye spørsmål vi kan utlede fra dette er: Hvordan kan undervisning ha innvirkning på barnets mentale utvikling? Kan vi gjennom vår undervisningspraksis bidra til å påvirke det enkelte barns utvikling? Vi har i det foregående sett at en aktivitet som lek påvirker barnets mentale utvikling - gjelder det også for undervisning? Når jeg i denne siste delen av artikkelen vil arbeide med forholdet mellom utvikling og undervisning er det for å forsøke å få et svar på noen av de spørsmålene jeg har reist her. Det betyr også at jeg helt konkret vil analysere hva slags undervisningspraksiser som kan bidra til å utvikle barnets evne til å kunne tenke, til å kunne reflektere, til å kunne utvikle sin selvbestemmelse og sin evne til selvregulering. Eller sagt med andre ord; Hvordan kan vi gjennom undervisning bidra til å videreutvikle de prosesser vi til nå har beskrevet som en del av det barnet selv kan tilegne seg gjennom å delta i lek? Jeg tror at dette er spørsmål som er spesielt viktig å reise i forhold til begynneropplæring da vi i begynneropplæringen legger grunnlaget for elevenes egne læreprosesser og læringsstrategier.

Tre begrep er sentrale i denne sammenheng, det er :

Undervisning - læring - utvikling.

Hvordan kan vi skille mellom utvikling og læring. I mange sammenhenger tror jeg vi bruker disse begrepene om hverandre. Slik jeg oppfatter begrepene er både læring og utvikling begreper som peker hen på prosesser hvor det er en eller annen form for interaksjon mellom individet og dets omgivelser, samt at det betegner prosesser som foregår inne i det enkelte individ.

Jeg velger å forstå læring som noe individet gjør. Vi skiller ikke alltid mellom læring og inn-læring når vi omtaler lærerprosesser. Dette prefikset **inn-** signaliserer en forståelse i forhold til læring som er sterk i den vestlige verden (Jf. Säljö 2001:25) Jeg avgrensar læring til å handle om noe individet gjør. For videre å bestemme hva jeg legger i begrepet læring velger jeg å bestemme dette som de korte prosessene. Da blir som vi skal se utvikling de lange prosessene. De korte prosessene fordi vi vanligvis omtaler læring som noe som skjer innenfor en mer avgrenset tidsperiode. Det vil si de prosessene hvor individet tilegner seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger, for eksempel; jeg lærer å sykle, jeg lærer å lese, jeg lærer å ta hensyn til andre. Dermed blir læring en betegnelse på de prosesser hvor individet tydelig er aktivt handlende. Læring er noe individet gjør, det er ikke noe jeg som lærer gjør med individet.

Utvikling vil jeg da bestemme som de prosessene som langsomt bygger opp kognitive, emosjonelle og kommunikative strukturer i oss, samt de fysiske forandringen som skjer med oss gjennom livet. Som individ er vi delaktige i vår egen utvikling. Individet er fra det er født en aktive samspillspartner i forholdet til omgivelsene (Sommer 1996, Sten 1998, Bråten 1998), men de prosessene vi tenker på når vi snakker om utvikling er noe som etableres gjennom et lenger tidsforløp. Når jeg har valgt å skille disse to begrepene er det primært av analytiske grunner.

Mitt ønske er å vise hvordan vi i undervisning opererer i spenningen mellom disse to begrepene. Hva jeg forstår med undervisning vil jeg komme nærmere inn på etterhvert, la her oss kun bestemme undervisning som noe noen gjør, som en praksis. Jeg bruker dette begrepet i en vid betydning slik at det innebefatter alle de praksiser hvor det legges tilrette for at læring skal skje. Med Erling Lars Dale kan vi si: *"Med undervisning forstår vi et sosialt organisert system for målrettet læring..... Undervisningen er målrettede aktiviteter for å realisere læring, der deltagerene eksisterer og er tilstede for hverandre som lærer og elev."* (Dale 1989:43)

En målsetning for meg med dette arbeidet er å forsøke å utvikle et språk for å forstå relasjoner mellom disse begrepene og den praksis de viser hen til. Ved hjelp av språket er dette ment som et forsøk på å legge fram et analyseapparat for å kunne fortolke den undervisningspraksis vi møter eller selv utøver i skolen. Mitt håp er at bedre kunnskaper om dette feltet kan bidra til å utvikle god undervisningspraksis.

La oss begynne med å se på to ulike teorier om barns utvikling.

3.1 Teorier om barns utvikling

Jeg velger å forholde meg til to teoretikere, Jean Piaget og Lev. S Vygotsky. I det foregående kapittel forholdt jeg meg aktivt til Vygotsky's teorigrunnlag, dette vil jeg nå videreføre når jeg begynner å arbeide med praksisen; undervisning. Nora Linden sier at det er en grunnleggende motsigelse mellom Piaget og Vygotskys teorigrunnlag. Denne motsetningen referer spesielt til en ulik vektning av språkets betydning for den mentale utviklingen. Det vil bety at en praksis som utelukkende baserte seg på en av disse teorigrunnlagene vil bli grunnleggende forskjellig fra den andre. (Linden, 1992:12)

En begrunnelse for å trekke inn Piagets teori i dette arbeidet er kanskje først og fremst av historisk karakter. Både i skole og barnehage er det utviklet mye pedagogisk praksis som knytter seg opp mot hans teorier om barns utvikling. Jeg vil påstå at vi i dagens praksis i grunnskolen finner mye aktivitet som bevisst eller ubevisst har sitt fundament i dette teorigrunnlaget og i denne forståelsen av hvordan barn lærer. I denne artikkelen har jeg basert meg på sekundærkilder når det gjelder Piagets teori. Når jeg refererer til Piaget er det gjennom sekundærkilder, (andre som har lest og tolket hans teori). Disse vil fremkomme i teksten.

Først en kort presentasjon av de to teoretikerne : Jean Piaget, født i Sveit i 1896, utdannet biolog, hadde som prosjekt å bygge en erkjennelsesteori, en epistemologi, for mennesket. Det er menneskets intellektuelle utvikling Piaget er opptatt av å beskrive. Gjennom sin teori gir Piaget oss et bilde av hvilke indre psykiske prosesser som finner sted i menneskers erkjennelsesutvikling, eller sagt med andre ord, hvordan tilegner mennesket seg kunnskap / forståelse. (Jf Linden 1992)

Lev S. Vygotsky er født i 1886 i Russland. Med sin bakgrunn som litteraturforsker hadde han som målsetning å legge et psykologisk og pedagogisk grunnlag for det nye sovjetiske menneske. Det er menneskets kognitive utvikling, eller mennesketes erhvervelse av inntelligens Vygotskij er opptatt av. Han er blitt kalt psykologiens Mozart. (Jf. Bråten 1994, Linden 1992)

Et felles trekk ved både Vygotsky og Piaget's teorier er at begge bygger på at utvikling av intelligens og kunnskaper må beskrives utfra menneskelig samhandling med natur og samfunn. (Ibid)

3.1.1 Barnets kognitive utvikling

De prosesser Piaget beskriver, er prosesser som skjer inne i et menneske. Menneskets erkjennelseutvikling går gjennom fire stadier i hans teori (det senso-motoriske, det pre-operasjonelle, det konkret-operasjonelle og det formelt-operasjonelle). Gjennom individets interaksjon med sitt miljø og mentale prosesser (assimilasjon, akkomodasjon, ekvilibrasjon) bringes det fra det ene stadiet til det neste. I hans teori skilles det mellom figurativ og operasjonell kunnskap. Kunnskapen er figurativ når barnet ikke har gjort den til sin egen - dvs. operasjonell. Piagets teori forklarer hva slags operasjonell kunnskap som er mulig for barnet på de ulike alderstrinn, de såkalte stadiene. (Jf. Linden 1992)

I Piaget sine studier isoleres hans studieobjekt, og dermed også hans teori, fra det sosiale miljø disse lever i. Piaget har et begrep om omgivelser, men ikke som et kulturelt begrep. (Det vil si at mennesket skulle omgis av et miljø av betydningsbærende tegn/symbol, som virker inn på det.) *"Piaget lægger vekt på, at teorien ikke er en modningsteori, men at der først og fremst er tale om utvikling af erkendelse via barnets egne handlinger i et utfordrende miljø - om barnets egen -'konstruksjon' eller 'erobring'".* (Jerlang 1993:246) Piaget beskriver barnets intellektuelle utvikling som en interaksjonsprosess, dvs en interaksjon mellom indre psykiske prosesser i barnet og barnets handlinger. Utgangspunktet for Piaget er at barnet av natur aktivt vil søke å utvikle sin kunnskap. Kunnskapen utvikles i en interaksjon mellom den kunnskapen barnet har og barnets handlinger. En GRUNNPREMISS i denne forståelsen av menneskelig (kognitiv) utvikling: Læring skjer gjennom handling, ved at barnet handler.

I Vygotsky's teori spiller språket en viktig rolle i forhold til barns kognitive utvikling. Vygotsky sier at barnets kognitive utvikling er avhengig av språkbeherskelse, språket er tenkningens sosiale uttrykk. Dette til forskjell fra Piaget som gir språket en underordnet rolle (Jf. Linden 1992).

I Vygotsky's teoribygningen er med andre ord utgangspunktet det at barnet fødes INN i en kultur. Det fødes inn i en sosial virkelighet der det omgis av symboler og tegn - av SPRÅK. Dette utviklingspsykologiske perspektiv kan fremsettes gjennom en LOV for utviklingen av alle høyere psykiske funksjoner ifølge Vygotsky. Disse utvikles fra en sosial samhandlingssituasjon til intrapsykisk funksjon. Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling opptre to ganger: først på det sosiale nivå (interpsykologiske) og deretter på det individuelle nivå (intrapsykisk). (Jf.Hundeide i Wertsch (red.) 1995, Dale i Bråten red. 1994) Vi kan bruke talen som eksempel. *"Talen oppstår i begynnelsen som et kontaktmedium mellom barnet og dets sosiale omverden. Deretter oppstår barnes indre tale som er grunnlaget for barnets indre tenkning."* (Dale i Bråten red. 1994 :44)

Det er denne internaliseringsprosessen som opptar Vygotsky, hvordan det enkelte individ internaliserer, tar opp i seg, de sosial og kulturelle koder som omgir det og hvordan dette igjen virker inn på og utvikler menneskets intelligens (kognisjon) Også hos Vygotsky finner vi ulike stadier i forhold til utviklingen av barnets kognisjon - tenkning. Svært forenklet og kort kan vi si at når barnet fødes forholder det seg til omverdenen gjennom sine sanser (Synkretiske bilder). Dette er et førspråklige stadium. Persepsjonen preges av bilder som er ustabile, usammenhengende diffuse og planløse. (eks. ute av synet ute av "tanken") Etterhvert som barnet vokser får det erfaringer som setter seg i kroppen, erindringsspor. (Jf. Nevrofyssiologiske spor, som danne grunnlag for mye forskningen ifh. til kognisjon, eller kroppens hukommelse som danner et utgangspunkt for psykodynamisk teori)

Når barnet blir noe eldre begynner det å tilegne seg det talte språket. Når barnet tilegner seg språket innebærer det at de begynner å ta i bruk betydningsinnholdet i ordene, men først uten at de kan bruke

dette som redskap for egne tanker. Barnets tankestrukturer er annerledes enn den voksnes, men som Dale sier; *"..for tenkningens utvikling er det nettopp viktig at det språket barnet og eleven kommuniserer i, også blir en kilde til deres egen oppbygning av den bevisste tenkningen. Dersom det ikke skjer, svekkes grunnlaget for kreativt å utvikle det språket de tenker i".* (Ibid:49)

Etterhvert internaliserer barnet betydningsbærende strukturer i språket . De gjøres til barnets egne. Dermed frigjøres barnet fra det konkrete og visuelle feltet, det umiddelbare. Det frigjøres fra en situasjonsbundethet gjennom en mulighet for å bruke språket til å organisere sin egen virksomhet. (se også kap 2) Resultat av det blir at de kan uttrykke vilje og målsetninger. En GRUNNPREMISS i denne forståelsen av menneskelig (kognitiv) utvikling: Læring skjer gjennom sosial interaksjon og språktilegnelse.

La oss se nærmere på forholdet mellom språk og utvikling . På dette punkt skiller disse to ulike teorigrunnlagene seg fra hverandre. Noe som i neste instans vil få klare konsekvenser for undervisningspraksis, det vil jeg komme tilbake til.

3.1.2 Språk - utvikling.

Som jeg allerede har påpekt fokuserer Piaget gjennom sin teori på den menneskelige erkjennelsesutviklingen (tilegnelse av kunnskap/forståelse), som noe som skjer inne i et menneske. Stadielinndelingen til Piaget er et uttrykk for dette. Det betyr bl.a at Piaget i liten grad har fokus på språkets betydning for utvikling eller på at vi gjennom språket skulle kunne påvirke barnets læreprosesser. Språket i seg selv kan ikke bidra til kunnskapsutviklingen, sier Hundeide at Piaget uttrykker i sin teori. (Jf.Linden 1992) I hans teori går den språklige utviklingen fra et egosentrisk språk mot det egentlig sosiale språket. For Piaget er det slik at barnet bare kan aktivere begreper som det allerede har lært gjennom handling. Barnets beherskelse av språket utvikles primært gjennom en imitasjon av det sosiale tegnsystem de omgis av. *"Barnet bruker sproget dels som et kommunikativt verktøy til innfrielse af egne behov - dels som en slags ledsagefenomen til de handlinger det utfører."* (Jerlang 1993: 244)

Det vil si at pedagogers forsøk på å lære barn noe gjennom samtale, dialog vil være et formålsløst prosjekt og lett føre ut i ren verbalisme. Det betyr med andre ord at det lages et skarpt skille mellom barnets utviklingsprosess og dets læreprosesser. Læreprosessene og undervisning blir utfra en slik teori utelukkende en reint ytre prosess. (Jf. Vygotsky 1982:106) I den grad samtalen brukes innenfor ulike metodikker (f.eks High scoope/ PLAGG) inspirert av Piaget ser vi at samtalen blir en samtale om de handlingen barnet utfører eller har utført for å aktivere de begrep barnet allerede kan.

Som vi allerede har sett vektlegger Vygotsky språkets betydning for utviklingen av evnen til å tenke. Ifølge Linden ser Vygotsky språket og dets funksjon som grunnlaget for intelligensutviklingen. Har du ikke et språk har du heller ingen intelligens. (Linden '92:12)

Hos Vygotsky har språket tre ulike funksjoner i forhold til barnets utvikling:

1. Internalisert tale gjør det mulig for barnet å reorganisere det visuelle feltet.
2. Barn som kan tale blir mindre impulsive og spontane i sine handlinger. (Planlegging)
3. Språket gir mulighet for barnets egen selvregulering, ved at nye former for adferdskontroll blir mulig. *"Thus with the help of speech children, unlike the apes, acquire the capacity to both be the subjects and objects of their own behavior. Språket gjør selvbevissthet og selvrefleksjon mulig."* (Dale i Bråten 1994:45)

Dette teorigrunnlaget etablerer dermed en sammenheng mellom barnets utviklingsprosess og dets læreprosesser. Vi husker tilbake til loven for utvikling av høyere mentale prosesser og husker at

Vygotsky her viser til en sammenheng mellom prosesser i sosiale relasjoner og det som barnet etterhvert internaliserer som sine egne tankestrukturer. Hundeide påpeker at det er usikkert hvor langt vi kan trekke denne lov for utvikling av alle høyere mentale prosesser. "...., *it is still yet not clear how far the dissociation goes when interaction between people becomes mental operations and internal dialogues. What is clear is that most people seem to think more in concrete, recurrent episodes from daily life, than we would expect from Piaget's theory of formal operations*" (.. det er fremdeles ikke klart hvor lang denne adskillelsen går når interaksjonen mellom mennesker blir mentale operasjoner og internaliserte dialoger. Hva som er klart er at de fleste mennesker ser ut til å tenke mer i konkrete, gjentagne episoder fra dagliglivet, enn man kunne forvente utfra Piagets teori om formale operasjoner., *min oversettelse*)(Hundeide i Wertsch (red) 1995:308)

Mitt poeng er at med en slik vektlegging av språket og det sosiales betydning for den mentale utviklingen åpner det seg helt andre og etter min mening spennende muligheter for pedagogen. Med et slikt utgangspunkt gis det muligheter for pedagogen til å utvikle og påvirke barnets utviklingsprosess. Vi får både en utfordring og et ansvar.

3.2 Pedagogiske konsekvenser

Vi minnes at Nora Linden (1992:12) sa at praksis, eller undervisning som jeg kaller det her, som utelukkende baserte seg på en av disse teorigrunnlagene, Piaget eller Vygotsky, ville bli grunnleggende forskjellige fra hverandre. La oss første se hvilke konsekvenser en pedagogikk eller didaktikk (undervisningslære) basert på Piagets teorigrunnlag kunne ha.

3.2.1 Individet må aktiveres.

Slik jeg leser dette teorigrunnlaget vil fokus i læreprosessen være: HANDLING. En konsekvens for undervisningen er at kateterundervisning vil være lite egnet - barnet må AKTIVERES. Derfor vil det sentrale spørsmål innenfor en didaktikk (undervisningslære) basert på Piaget være: Hvordan kan jeg (læreren) tilrettelegge et optimalt læringsmiljø for barnet?

Ifølge Linden (1992) er Piaget en konstruktivist. Hans kunnskapsbegrep er direkte knyttet til handling. Hun sier; *"Verden utenfor den menneskelige tenkningen er ikke interessant som sådan for ham, det er det mennesket gjør i verden og det mennesker erfarer som følge av handlingene sine som skaper kunnskaper og erkjennelse."* (Linden, 1992:67)

Det sentrale poeng ifh. til barns læreprosesser er da at du som pedagog skal skape en støtte til barnets intellektuelle utvikling ved å tilby et læringsmiljø som gir tilstrekkelige utfordringer for barnet. Det innebærer et syn på eleven/barnet som aktivt søkende. *"Å sette barnet i sentrum med det formål at barnet selv skulle kunne organisere sin læring, ble sentralt. Dette forutsatte en ny holdning og rolle hos lærerne. De ble hjelpere i en læreprosess, basert på den oppfatning at læring er en prosess som i dypeste forstand må organiseres av og ut fra barnet selv."* (Rye i Rye m.fl. 1987:49)

Tilsynelatende fremstår eleven og elevens egne valg som sentrale for de metodikker og de tester som er utviklet utfra dette teorigrunnlaget, men går vi dem nærmere etter i sømmene vil vi finne et litt annet fokus. Dette blir tydelig hvis vi ser hvilken oppmerksomhet som rettes mot barnet/elevenes egne mål med aktiviteten/virksomheten.

La meg eksemplifisere dette; en gruppe elever har fått i oppgave å bygge hytter som en del av et undervisningsprosjekt ved skolen. (Jf. Linden '92:91) Hva bli lærerens viktigste oppgave i dette prosjektet? Når læreren har satt elevene i gang med oppgaven vil det ut fra Piagets teori være hennes oppgave å gi støtte i forbindelse med handlingene og de sammenhengene dette forutsetter. Gi barnet

støtte slik at det opplever at det behersker handlingene. Det er pedagogens primære oppgave. Derfor skal pedagogen forsøke å rette elevens oppmerksomhet mot det han/hun gjør. Slik løsrives støtten fra målet med handlingen. Det å bli ferdig eller at elevene skulle ha skapt seg et annet mål enn å bygge ei hytte er ikke viktig for læreren. Det læreren skal fokusere på er de konkrete erfaringer eleven fikk med de begrepene oppgaven forutsatte.

Med utgangspunkt i en Piagetinspirert pedagogikk er altså det at eleven handler det mest sentrale, målsetningen barnet måtte ha blir derfor mindre viktig. Man vil derfor som pedagog legge vekt på å støtte barnets handlinger, hvorvidt hytta ble en borg, som kanskje var målsetningen for barnet, ville være underordnet sågar uinteressant. For pedagogen er det veien mot målet som blir det viktige. (Jf Linden 1992)

Et viktig element i denne form for undervisning er at den styres ut fra bestemte målsetninger, definert av pedagogen/læreren. Disse målsetningene er bl.a gitt ut fra en teori om hvordan barnet utvikler seg. Innenfor dette undervisningsparadigmet blir målsetting å forme et læringsmiljø som gir elevene mulighet for aktivt å jobbe med oppgaver som vi (læreren) vet vil stimulere barnet innenfor det utviklingsnivå barnet befinner seg. Derfor blir det å finne det riktige materiale for en læringsaktivitet og det at eleven er handlende det primære - altså, veien mot målet er det viktigste i undervisningen.

La meg vise til noen pedagogiske metodikker basert på Piagets teori. I Norge er verkstedpedagogikken slik den er utviklet av Arne Trageton (1995) et eksempel på en pedagogisk metodikk som bygger på Piagets teori. Jeg forstår den strenge oppbygningen av de ulike verkstedene, i Tragetons versjon av verkstedpedagogikk, når jeg setter det i sammenheng med Piagets teori. High/Scoop er en annen metodikk som er utviklet i ved High/Scope educational research Foundation i Michigan, USA. I den norske småskolen i dag er det særlig PLAGG -sekvensen (Planlegging, gjennomføring og gjenkalling) som er tatt i bruk. I denne sekvensen er det barnets selvinniserte handling og planlegging som kommer i forgrunnen (Jf. Hundeide i Rye m.fl 1987)

En kritikk av de metodiker som bygger på Piaget kan oppsummeres i følgende punkt;

- Den voksne velger ut oppgavene som skal gjøres.
- Den voksne bestemmer og finner frem materiale som skal brukes.
- Den voksne vil også ofte bestemme spillereglene
- De prosjektene/aktivitetene barna/eleven må jobbe med er valgt for dem av de voksne, de har bestemt målet med oppgaven.

Det betyr altså at for å lære så må elevene aktiviseres. Lærerens oppgave blir da å fremme ønsket læring. Slik blir rammene og målet for læringen bestemt og styrt av læreren.

3.2.2 Samhandling er en forutsetning.

La oss se hvilke pedagogiske konsekvenser vi kan trekke ut av Vygotsky's teorigrunnlag. For at vi skal kunne se nærmere på hvilke konsekvenser Vygotsky's teori har for en pedagogisk praksis må vi først trekke fram to sentrale begrep: VIRKSOMHET og MÅL.

Virksomhet betegner menneskelige gjøremål i det daglige liv. Enhver virksomhet har et mål. Det er en del av virksomheten. Målet er virksomhetens mening. (Handlingens betydning trer fram i målet) Det er altså gjennom det vi gjør, våre handlinger, at vi kan spore en virksomhet - hva som motiverer, hva som er målet med denne virksomheten er ikke umiddelbart gitt (f.eks. i et barns lekeaktivitet) .

En Pedagogisk utfordring ligger i det å kunne fortolke barnet/eleven's virksomhet. Når elever på skolen skal gjennomføre et opplegg definert av læreren og begrunnet i læreplan (L-97), hvordan kan det da

skapes en sammenheng mellom barnets/elevens virksomhet og de virksomheter skolen/læreren legger opp til? Hva hvis dette ikke skjer i skolen, kan vi da tenke oss følgende scenario: I et 10 årige grunnskoleforløp skapes det aldri en sammenheng mellom barnet/elevens virksomheter og de virksomheter skolen legger opp til. Eleven opplever at alt det han/hun gjør er irrelevant for ham/henne. Hva kunne bli konsekvensen av det? KJEDSOMHET? På et seminar jeg engang deltok ble følgende uttalt; "The problem with school is that it is a bit useless!" Unyttig i forhold til hva? Kanskje skolen er unyttig for barnet/eleven som søker kunnskap og intellektuell stimulering? Kanskje den er unyttig for dem fordi de ikke føler at skolen angår dem?

For å kunne skape en sammenheng mellom skolens virksomheter og barnet/elevens virksomheter mener jeg, med bakgrunn i Vygotskys teorigrunnlag, at fokus i læreprosessen blir: SAMHANDLING. En konsekvens for undervisningen er at: "Pedagogikken må orientere seg mod morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen" (Vygotsky sitert fra Linden 1992:44) Videre vil dialogen mellom lærer/medelever og den enkelte elev være et fundament innenfor en slik undervisning.

Vygotsky sier at "Et lite barn lærer etter sitt eget program, skolebarnet lærer etter lærerens program, mens førskolebarnet lærer i den utstrekning lærerens program blir dets eget program." (Vygotsky, 1982:90)

Dette gir følgende inndeling i forholdet mellom undervisning og læring:

Innlæringen er:

SPONTAN

0-3 ÅR.

Barnet lærer i møte med sine omgivelser. Barnet bestemmer selv progresjon.

Innlæringsprogrammet (undervisning) bestemmes av barnet selv

Innlæringen er:

SPONTAN REAKTIV

3-7 ÅR

Undervisning inntar en mellomstilling mellom den første og andre undervisningsform.

EKS. Barnet lærer å snakke forskjellig fra hvordan det lærer matematikk.

Innlæringen er:

REAKTIV

7 ÅR -

Skolebarnet lærer etter lærerens program

Læring skjer gjennom et språket som omgir dem, de begynner å bruke det, ofte uten å vite eller forstå undervisningen i skolen.

Barnets program kan nå underlegges det program som blir forelagt for barnet.

Det er ikke slik at undervisning og utvikling er to prosesser som først møtes i skolealder. Ifølge Vygotsky er de knyttet sammen fra første levedag (1982:115) Av den skjematisk fremstillingen over forstår vi at det må være en viss sammenheng mellom barnets utviklingsnivå og den undervisning vi legger opp til, vi forsøker med andre ord ikke å lære et fire år gammelt barn geometri – det ville ha liten hensikt. Vygotsky sier at vi kan ta som et urokkelig utgangspunkt at det må være en sammenheng mellom vår bestemmelse av utviklingsnivå og dets forhold til undervisningsmuligheter. (1982:116)

La meg repetere at vi nå har som utgangspunkt at vi kan påvirke barnets utvikling gjennom samhandling. Pedagogens arbeidsområde blir med det definert innenfor det Vygotsky kaller SONEN FOR BARNETS NÆRMESTE UTVIKLING. Denne sonen er det som har gitt noe av inspirasjon til mange av de ulike teorier som vi i dag defineres innenfor kategorien sosialkonstruktivistiske teorier for undervisning og opplæring.

La oss først se nærmere på hva Vygotsky definerer som sonen for barnets nærmeste utvikling. Han sier at vi ikke kun kan nøye oss med å definere et enkelt utviklingsnivå når vi vil bestemme hvilke muligheter det er i forholdet mellom utviklingsprosessene og de mulighetene vi har for undervisning. Vygotsky skiller mellom barnets aktuelle utviklingsnivå; *"Vi tenker her på det utviklingsniveau af barnets psykiske funksjoner, som er blevet til som resultat af bestemte, allerede afsluttede cyklus i dets udvikling"* (Vygotsky 1982:116) og nivået for barnets nærmeste utvikling. Nivået for barnets nærmeste utvikling bestemmes gjennom hva barnet med hjelp av en voksen eller en medelev kan mestre. Dette gjør utviklingsbegrepet mer dynamisk. Det er altså ikke hva barnet kan gjennomføre selvstendig, men hva det med litt hjelp kan klare å forstå eller gjøre. Imitasjon blir her vektlagt som en sentral og viktig del av innlæringen. På dette punktet skiller Vygotsky's teorier seg fra Piaget og mange andre teoretikere innenfor psykologien. Ved at barnets potensiale for utvikling forstås i spennet mellom det det kan og det det kan ved hjelp av en voksen, eller en medelev vektlegger Vygotskij at barnet gjennom imitasjon av den andre prøver ut det som vil bli dets egen kunnskap i 'morgen'. Dette er altså sonen for barnets nærmeste utvikling. Det er pedagogens arbeidsfelt. Det betyr at vi kan omformulere den pedagogiske devisen; å ta utgangspunkt i det barnet mestrer, til: **Ta utgangspunkt i hva barnet har mulighet for å mestre.** Det gjør at undervisning må vektlegges og forstås som en samhandlingsprosjekt, hvor begge parter, elev og lærer, må være aktive for å oppnå ønskede målsetninger.

La meg vise til noen skandinaviske eksempel på pedagogiske metodikker basert på Vygotsky's teori: Teoretikere innenfor en retning kalt sosialkonstruktivister, nærmere bestemt dialektiske konstruktivister, er inspirert av Vygotsky. Engelske sosialkonstruktivister har utviklet begrepet "Scaffolding" eller stilasbygging på norsk. Innenfor henholdsvis matematikk og leseopplæringen i Norge er personer som Marit Jonsen Høines og Bente Eriksen Hagetvet inspirert av Vygotsky. Den svenske pedagogen Gunilla Lindqvist bygger på Vygotsky i boken "Lekens muligheter" og i flere andre bøker som omhandler undervisning, lek og skole. I Danmark har vi f.eks. Jørgen Frost innenfor lese- og skriveopplæringen.

3.3 Hvilke konsekvenser kan dette få for læreprosessene - for undervisningen?

Hvis vi vil karikere tradisjonell kateterundervisning, eller undervisning basert på enetale og formidling av et lærestoff fra en mervitende lærer til "uvitende" elever, kan vi bruke bensinstasjonen som metafor. Her er det snakk om å bli fylt opp, og husk "motoren skal slås av ved påfylling" – altså elevens passivitet er en forutsetning. Slik er det ikke lenge i norsk skole sier du kanskje, tja.. det er mulig Skolen og våre tanker om undervisning har forandret seg. Men samtidig vet vi som har opplevd og de som arbeider i skoleverden at denne forståelsen av læring er seiglivet. Det må være en grunn til at mine studenter på høgskolenivå fremdeles kan si; "det skal bli godt å komme hit (høgskolen) å få litt påfyll". Jeg tror de henviser til erfaringer de har hatt i det skolesystemet de har gjennomgått.

Hvilke konsekvenser for læreprosessene og undervisningen kan vi trekke ut fra det teorigrunnlaget vi har presentert av Piaget og Vygotsky? Jeg har vel egentlig allerede kommentert dette, men velger å repetere det for å tydeliggjøre mine poeng og vise hva som er forskjellene ved å ta utgangspunktet i de to teorigrunnlagene. Når vi fokuserer på barnets handling, på at barnet må være aktivt for å lære, representerer det en kritikk av den pedagogikken som plasserte barna på pulter som stod i rekker og hvor barnet skulle sitte stille å høre på og gjenta det læreren sa. Det aktive og søkende barnet ble

isteden satt i sentrum for den undervisningspraksis som skulle utvikles. Men, når aktivitetene skal bestemmes er det fremdeles læreren som bestemmer og det er læreren som har bestemt hva som er målet med aktiviteten. Som resultat kan det medføre at barnet blir mest opptatt av å finne de svar som allerede er bestemt - av læreren. Når målsetningene barnet måtte ha underordnes blir det lett til at de aktiviteter som gjennomføres, gjennomføres for aktivitetens skyld. Eller de gjennomføres fordi læreren har sagt at dette skal gjøres (og skjenn fra læreren vil et barn nødvendig ha). Veien over i en instrumentell pedagogikk er kort når barnet skal gjennomføre handlinger som pedagogen har bestemt og som hun vet vil bidra til å aktivere begreper det allerede kan helt eller delvis. Hvis aktiviteten samtidig skal gjennomføres uten at barnet vet hvorfor eller har mulighet for å forstå meningen med denne aktiviteten risikerer aktiviteten å bli meningsløs for barnet - og en instrumentell undervisningspraksis blir fort resultatet. Slik har jeg for eksempel opplevd at de ulike stasjonene i Arne Tragetons verkstedpedagogikk har fungert. Når aktivitetene i f.eks sandkassa begynner å ta av fordi gutta har funnet opp en ny "lek", da stoppes de av pedagogen, og oppmerksomheten deres rettes på ny mot det de egentlig skulle gjøre. Når du på denne måten i læringsforløpet, gjenntagende, ikke skaper noen støtte for eventuelle mål barnet måtte ha funnet i aktiviteten, men kun fokuserer på selve handlingen blir kanskje beskjeden du får den samme som jeg fikk av min sønn da han satt og gjorde lekser, en lekse hvor han skulle jobbe med begrepene liten, minst, større, størst, mellomst, mindre enn, osv. Jeg begynte å stille han spørsmål med henvisning til de handlingene han gjorde (måten han løste oppgaven på), hvorpå han ga beskjed om følgende: *"Mamma ikke spør om det a - det er så treigt"* (Lavrans, 6 år)

Vi har ovenfor bestemt hva en virksomhet og hva mål er med utgangspunkt i Vygotskys teori. Vi så også at i skolealder kan eleven lære ved at det underlegger seg lærerens program og gjør det til sitt eget. I skolesammenheng aktiveres elevene i forhold til en hel rekke virksomheter hvor læreren har bestemt noen målsetninger med de virksomhetene hun involverer elevene i. Hvis disse målene ikke blir kommunisert eller forstått av elevene medfører det at de utfører aktiviteter uten å vite hvorfor de gjør det de gjør. Det forhindrer ikke at eleven selv vil utvikle målsetninger med det hun gjør, - bli fortest mulig ferdig med oppgaven f.eks. En pedagogisk utfordring for læreren er å kommunisere sine målsetninger til elevene og ta hensyn til elevenes mål i de læreprosessene hun tar initiativ til. Alternativt at hun åpner for at elevens egne mål blir mer styrende for noen virksomheter i skolen. Jeg mener dette er en forutsetning for å skape motivasjon for læring hos eleven. Min påstand er at å utføre meningsløse aktiviteter ikke bidrar til læring, snarere tvert imot de bidrar til læringsblokkering.

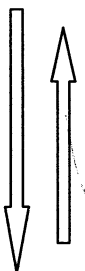
Det er ikke juks å få hjelp! Hvis du ikke klarer en oppgave selvstendig - da kan du det ikke! Hjelp har tradisjonelt blitt sett på som juks når vi skal måle kunnskapsnivået i skolen. En pedagogikk basert på sonen for nærmeste utvikling har som utgangspunkt at det du kan hvis du får litt hjelp av en lærer eller medelev, også utgjør en del av dine kunnskaper, det sier noe om hva som er dine muligheter for ervervelse av kunnskap og forståelse. Hjelp blir slik sett utgangspunktet for all undervisning. Hjelp er det en annen mervitende kan gi deg gjennom samtale og instruksjon slik at du kan utføre en oppgave du ikke ville klare allene. Vi ser altså at dialogen blir sentral hvis vi har dette som et utgangspunktet for vår undervisning.

La oss ta opp igjen de tre begrepene; undervisning, læring og utvikling. Jeg vil hevde at hvis undervisning skal ha mening forutsetter det at vi tror at det er mulig å påvirke barns læreprosesser. Med en undervisningspraksis basert på teorigrunnet fra Piaget vil undervisningens muligheter for å påvirke barnets læreprosesser være begrenset. Denne påvirkningen må i så tilfelle skje indirekte gjennom det læringsmiljø eller de handlinger læreren tilrettelegger for. Slik jeg har forstått det var ikke Piaget en forsker som hadde som intensjon å finne ut hvilken rolle undervisningen spiller for utviklingsprosesser i menneske. Han ville nok heller si at utviklingen vil gå sin gang i henhold til den

progresjon som er bestemt (stadiene). Det som driver det framover er de erfaringer barnet erverver seg. Prosessen kan ikke forseres med god undervisning.

Med dette som utgangspunkt kan vi illustrere forholdet mellom begrepene på følgende måte: Fokuset i Piagets teori rettes mot forholdet mellom utvikling og læring. Og undervisningen har en sideordnet funksjon.

UTVIKLING



LÆRING

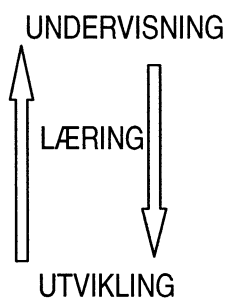
Undervisning:

Den plasseres på sidelinjen i forhold til barnets utvikling.

Dens oppgave er å påvirke elevene gjennom tilrettelegging av læringsmiljø. Undervisningen må tilpasses de utviklingsnivå eleven til enhver tid er på.

Vygotsky derimot ville si at det er nettopp det som er undervisningens siktemål - å påvirke barnets utvikling. God undervisning skal ligge i forkant av utviklingen sier Vygotsky (1982). Fokus i Vygotsky's teori er derfor dynamikken mellom undervisning, læring og utvikling.

Med utgangspunkt i Vygotsky kan vi illustrere forholdet mellom begrepene på følgende måte:



Undervisningen kan altså påvirke barnets utviklingsprosesser gjennom det barnet lærer i samhandling med en voksen (eller mervitende). *"I vor hypotese hævdes en enhed, men ikke nogen identitet mellem indlæring og de indre udviklingsprocesser"* (Vygotsky 1982:123) Dette betyr med andre ord at det vi lærere gjør i vår undervisningspraksis får konsekvenser for elevene. Vi har en utfordring og et ansvar, som jeg har nevnt. Andre faktorer som familie, sosialisering etc. setter noen rammer for det vi kan få til i vår undervisning, men vi kan ikke undra oss at det er vår egen kreativitet og fantasi som lærere/undervisere som er avgjørende for hvordan vi påvirker eleven, og dermed bidrar til barnet/elevens utvikling.

4.0 AVSLUTNING

God undervisning er avhengig av fantasi, kreativitet og struktur. Det er artig å undervise når du opplever at du har funnet frem til kreative måter å legge frem og arbeide med kunnskapen - og du opplever at det virker.

Kanskje det er likedan når du er i posisjonen til den som lærer - eleven? Vi har så alt for lett for å ty til maskinen som metafor for læring, men vi er ikke datamaskiner som skal fores med informasjon. Å lære handler ikke om å samle opp kunnskap, eller transport av kunnskap/informasjon. Det handler ikke om inn-læring (Säljö 2001). Derfor tror jeg at lek som metafor for tilegnelse av kunnskap, for læring og for undervisning er en god metafor. Når vi lærer handler det om samspill og om fantasi. Det handler om hva vi har mulighet til å forestille oss med vår tankeevne. Dernest handler det om hvordan vi ved hjelp av våre kombinatoriske evner, vår kreativitet, både kan skape nye sammenhenger og se og forstå andre sammenhenger enn de vi har sett og forstått til nå.

Sosial fantasilek er noe barn engasjerer seg i frivillig. At dette er aktiviteter som fremmer sosial læring tar vi for gitt, men kanskje vi ikke umiddelbart tar for gitt at sosial fantasilek også fremmer den mentale utviklingen. I denne teksten har jeg ønsket å vise at når barn leker tar de ibrusk fantasien for å skape en forstilt situasjon og gjennom det legges grunnlaget for det som senere blir evnen til å tenke abstrakt. Denne utviklingen av tenke evnen skjer ikke ensidig på grunnlag av re-produksjon av kunnskaper eller erfaringer. Kreativitet er også grunnleggende i denne prosessen.

Det bringer oss tilbake til skolen. Hva særpreger læreprosessen i skolen? Jeg er redd for at for mye av undervisningen preges av INN-læring og av re-produksjon av kunnskap. Elever settes til å reprodusere kunnskaper læreren eller læreboka har definert og elever repeterer ofte den samme kunnskapen lenge etter at hun/han har lært seg kunnskapen. Slik kan også lek bli et instrument for inn-læring i skolen. Ved innføring av lek i skolen kan en Piaget inspirert pedagogikk lett gå instrumentalismens ærend hvis det for ensidig vektlegges at lærerens oppgave er å styre mot læringsmål som ligger utenfor selve aktiviteten. I tillegg tror jeg at denne instrumentalismen alt for lett får gode vekstvilkår når læreren definerer seg på utsiden av elevens læringprosess, som en som kun kan tilrettelegge for læring ikke en som kan påvirke læring.

Gjennom lek kan lærern gjøres til en aktiv medspiller. Du kan som lærer velge å delta i leken sammen med elevene dine, det betyr at du må slippe kontrollen for en stund og være med på lekens premisser. Er du i tvil om hvordan du skal forholde deg kan du være sikker på at barna vil hjelpe deg og gi deg anvisninger (regi) for hva som kan og ikke kan gjøres (jf. Veslejeanta). Umiddelbart kan jeg høre protestene; skolen er da ingen barnehage, elevene er ikke kommet hit for å leke – her skal de lære! Det siste er vi enige om – de er på skolen for å lære. Hva de skal lære og hvordan de lærer er vi kanskje ikke enige om?

Mitt hovedpoeng med at lærere kunne forholde seg mer lekende til barns lek er ikke å si at nå skal de leke all undervisning. Det var snarere å understreke at undervisning ikke nødvendigvis må tenkes så ensidig. Mitt annliggende er at undervisning bør tenkes mer variert – og da handler det om noe mer enn det å gi elevene varierte oppgaver. Det handler om at læreren også tenker over sin egen aktivitet i forhold til læringsaktivitetene og eleven.

En undervisningspraksis hvor barnets fremtid fokuseres gjennom "sonen for barnets nærmeste utvikling" åpner i større grad for å gjøre dette. Da må samhandling mellom lærer og elev vektlegges.

Gjennom språklig formidling, kreativ bearbeiding og kombinasjon av mulighetene som finnes innenfor denne sonen må det skapes et undervisningsrom som i større grad retter seg mot fremtiden – det vil si mot mulighetene.

Dette er ikke gjort i ei håndvending. Vi vet at tradisjonen legger sterke føringer på vår praksis – en praksis som etter min mening i for stor grad har orientert undervisningen mot fortiden og det elevene allerede kan.

Mitt bidrag er ment å språklegge sammenhenger og muligheter jeg tror på. Jeg håper med det at mitt bidrag kan danne grunnlag for en faglig diskurs om begreper (lek, utvikling og undervisning) og praksis, (lek og undervisning) som jeg oppfatter som grunnleggende for all pedagogisk praksis. I tråd med Vygotskys teorier håper jeg med det å bidra til å skape forhandlinger og diskusjoner om hva som er god undervisningspraksis. Mitt perspektiv er at endring av og utvikling av god undervisningspraksis baserer seg på de språklige diskurser vi kan etablere i et sosialt (interpsykologisk) felleskap. Det er en forutsetning for at den en dag kunne bli internalisert og uttrykt gjennom individuelle undervisningspraksiser.

La oss derfor nærme oss leken som en kilde til inspirasjon. Gjennom lek skaper barnet en sammenheng mellom virkelighet og fantasi. Mitt håp er at vi kan slippe noe mer av fantasien inn i klasserommet, i undervisningen - for den finnes hos elevene.

LITTERATURLISTE:

- Bjørkvold, Jon Roar: *"Det Musiske mennesket"* Freidig Forlag 1992
- Bråten; Ivar: *"Om Vygotskys liv og lære"* i Bråten, Ivar red. : Vygotsky i pedagogikken, Cappelen 1996
- Bråten, Stein: *"Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom"* Tano Aschehoug 1998
- Dale, Erling Lars: *"Pedagogisk Proffesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse."* Gyldendal Norsk Forlag 1989
- Dale, Erling Lars: *"Læring og utvikling - i lek og undervisning."* i Bråten, Ivar red. : Vygotsky i pedagogikken, Cappelen 1996
- Hagtvet, Bente Eriksen og Palsdottir, Herdis: *"Lek med språket"* Universitetsforlaget 1992
- Hundeide, Karsten : *"Piagets pedagogikk: en aktuell teoretisk referanseramme"* i Rye, Henning m.fl: Aktiv læring i førskolealder, Universitetsforlaget 1987
- Hundeide, Karsten: *"The Tacit background of Children's judgement."* i Wertsch, James ed.; Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives. Cambridge University Press 1995
- Høynes, Marit Johnsen: *"Begynneropplæringen, fagdidaktikk for matematikk-undervisningen 1.-6. klasse"*. Caspar forlag 1987
- Jerlang, Esben red.: *"Utviklingspsykologiske teorier"* Gyldendal Norsk Forlag 1993
- Norsk Film-Institutt: *"Det er bare på Lissom"* Første programmet i en svensk serie om barns utvikling, sendt av NRK. 1989
- Linden, Nora: *"Stilaser om barns opplæring"* Caspar Forlag 1992
- Lindqvist, Gunilla: *"Lekens muligheter"* Ad Notam Gyldendal 1997
- Løkken, Gunvor: *"Når små barn Møtes"* Cappelen Akademiske forlag 1998
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L-97), Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.1996
- Prøysen, Alf: Bind 5. *"Onger er rare"*, Lørdagsstubber i utvalg av Nils Johan Rud. Tiden Norske Forlag 1983

- Rye, Henning m.fl: *"Aktiv læring i førskolealder, en presentasjon av high scoopes barnehageprogram"* Universitetsforlaget 1987
- Sommer, Dion: *"Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden".* Pedagogisk Forum Oslo 1997
- Stern, Daniel: *"Barnets interpersonelle univers"* Hans Reitzel Forlag 3 utg.1995
- Säljö, Roger: *"Læring i Praksis. Et sosiokulturelt perspektiv"* Cappelen Akademiske Forlag 2001
- Trageon, Arne: *"Verkstadpedagogikk 6 -10 år"* Høgskolen stord/Haugesund 1995 (3 utg)
- Traasdahl, Elin *"Lek i småskolen - på hvilke premisse?"* i Halvor Bjørnerud og Finn Daniel Raaen (red): Grunnskolerereform -97 Om undervisningsidealer og undervisningsrealiteter. Universitetsforlaget AS 1996
- Vygotskij m.fl: *"Om barnets psykiske utvikling. En artikkelsamling."* Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1982
- Vygotskij, Lev s.: *"Fantasi og kreativitet i barndommen"* Daidalos 1995
- Aasen, Petter og Tellhaug, Alfred O.: *"Takten, takten pass på takten. Studieri den offentlige oppdragelsens historie"* Ad Notam Gyldendal 1992
- Åm, Eli: *"På jakt etter barneperspektivet"* Universitetsforlaget 1989