

**Brit Eide og Nina Winger**

## **"Tja - vi får se..."**

### **Barneperspektiv på pedagogisk tilbud til seksåringer og framtidig skoleliv**

*"Først gikk jeg i park, så i barnehage, nå går jeg på førskolen og så kommer jeg på skolen og så kommer jeg på jobben, og så slutter jeg på jobben og så får jeg fri hele dagen for jeg begynner å bli gammel..."(Hans 6 år).*

#### **Innledning**

Våren 1994 vedtok Stortinget obligatorisk skolegang for alle barn fra det året de fyller seks år. I disse dager drøftes ulike sider ved gjennomføringen av Reform 97. Etablering av et pedagogisk tilbud til seksåringer er en omfattende reform som skaper faglige utfordringer og reiser mange spørsmål. Reformen vil omfatte hele skoleløpet og medfører spesielt behov for ny pedagogikk for småskoletrinnet.

Den generelle delen av "Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1993)" er alt vedtatt og har trått i kraft. I "Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold", skisserer Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) hvordan den nye grunnskolen er tenkt. Der heter det blant annet:

"Den nye pedagogikken for småskoletrinnet bør inneholde elementer av det beste fra barnehagens og småskolens tradisjon" (KUF 1994:21).

Videre blir betydningen av lek, læring, temaorganisering av innholdet og samarbeid på tvers av alderstrinn understreket. Fra vår synsvinkel synes det å være en faglig utfordring at disse intensjoner kan bli realisert slik at barna skal kunne fungere som aktive deltakere i skolehverdagen.

Signalene fra formuleringsnivået har selvsagt en del å si for hva barna møter i praksis, men hva som skjer på realiseringsarenaen er sannsynligvis mer avhengig av rammene, koden på de ulike skolene og pedagogene (Haug 1991).

Ny småskolepedagogikk er avhengig av skoler som er innstilte på forandring og nytenkning. I denne omorganiseringsfasen synes det være særlig behov for ny kunnskap og refleksjon over hva slags kunnskap som er relevant og viktig (Haug 1994). Det synes også nødvendig å innhente mer kunnskap om de erfaringer ulike aktører allerede har gjort i skjæringsfeltet mellom de to tradisjonene. Og det synes sentralt at aktørene på ulike nivå kan bidra til kontinuerlig drøfting av veivalg og profil for det nye tilbudet.

I denne artikkelen vil vi ta utgangspunkt i seksåringene som aktører. Vi vil med referanse til et FoU-prosjekt ved Høgskolen i Oslo, drøfte noen utfordringer for gjennomføringen av den nye grunnskolereformen. Prosjektet er en intervju-undersøkelse med et utvalg seksåringer i to førskolegrupper på skolen (Eide & Winger 1994).

Vårt utgangspunkt er at barns erfaringer i de pedagogiske institusjonene ikke skjer i et vakuum. Kulturelle og ideologiske strømninger og tendenser vil derfor være en viktig referanseramme for å forstå barns livsverden og erfaringer.

Vi mener at seksåringenes synspunkter på sin egen tilværelse bør sees i sammenheng med samfunnsmessige utviklingstendenser og verdibaserte forestillinger om seksåringenes situasjon. Vi vil derfor innledningsvis fokusere på noen aspekter ved den pågående debatten vedrørende seksårspedagogikk. For øvrig vil vi relatere våre informanters fortolkninger av sin egen situasjon til noen sosialiseringsteoretiske perspektiver.

Innsikt i barns tolkning av situasjonen vil, etter vår mening, være nyttig kunnskap når man skal videreutvikle pedagogisk tilbud som er preget av kvalitet, tydelighet og kontinuitet.

## **Veivalg og faglig plattform**

Det pågår en bred faglig debatt om aktuell pedagogisk tenkning innen dette området, såvel nasjonalt som internasjonalt (Haug 1991, 1993, 1994, Pramling 1991, Gredler 1992, Dahlberg & Taguchi 1994).

I vid forstand handler den pågående debatten om hva som er et kvalitativt godt pedagogisk tilbud til barn i den aktuelle aldersgruppen. Forestillinger om dette vil variere, ikke minst avhengig av betingelser for og syn på oppvekst, oppdragelse og læring i ulike kulturelle kontekster. Ulike aktører kan ha ulike forestillinger om hva som er viktige kvalitetskriterier og hva som er en ønskelig pedagogisk profil for det nye tilbudet. Debatten er derfor i stor grad en verdidebatt (Haug 1991).

Sigsgaard (1993) drøfter begrepet "det gode liv" med utgangspunkt i seksårsproblematikk. Han hevder at en vurdering av hva som er et godt seksårsliv bør relateres til en fortolkning av kulturelle og ideologiske kvaliteter. Han hevder bl.a. at oppdragelsespraksis og rammevilkår i den enkelte institusjonen vil skape gode eller dårlige betingelser for hvorvidt seksåringene vil kunne få en positiv tilværelse. Men etter hans vurdering handler dette spørsmålet like mye om å bestemme hva som er et godt liv for barn som å finne ut hva som er en god institusjon.

En viktig referanseramme for den pågående debatten er nettopp forestillinger om hva som er en god barndom. Barn tilbringer stadig mer tid innen pedagogiske institusjoner. Det synes blant annet være en internasjonal trend at barn begynner stadig tidligere på skolen. En undersøkelse om tidspunkt for skolestart viste at av 131 undersøkte land begynte barna på skolen i sjuårsalderen i 31 land, ved seksårsalderen i 70 land og i femårsalderen i 18 land (Pramling 1991). Den pedagogiske profilen og innholdet i det pedagogiske tilbudet til seks/sjuåringer varierer fra land til land.

Ved utgangen av 1993 hadde nærmere 17.000 seksåringer i 183 norske kommuner et pedagogisk tilbud til i skolen etter lov om barnehager. (Inst. S. nr. 234, 1992/93:5.) Vel 31000 seksåringer hadde tilbud i barnehagen.

Man snakker ofte om en økende institusjonalisering av barndommen. Kjørholt (1994) påpeker at begrepet institusjonalisering ofte blir brukt uten ytterligere presisering, og at dette i norsk tenkemåte ofte intuitivt gir negative assosiasjoner. Hun sier at vi i norsk sammenheng sjelden assosierer institusjonalisering med

tradisjonelle forestillinger om god barndom. Hvorvidt det er "bra" for barn med lengre oppholdstid i barnehagen, skolen og skolefritidsordningene blir dermed ofte problematisert.

Vi vil presisere at når vi her anvender begrepet institusjonalisering, anvender vi det som et verdinøytralt begrep som bare henspeler til at barn faktisk tilbringer kortere eller lengre tid innen pedagogiske institusjoner (Kjørholt, Korsvold, Telhaug 1990). Hvorvidt økt institusjonalisering vil bidra til kvalitativt gode livsbetingelser vil være avhengig av ulike økonomiske, sosiokulturelle og relasjonelle faktorer og ikke minst om ulike aktørers forestillinger om kvalitet.

Vårt utgangspunkt i denne sammenhengen er at institusjonaliseringen skaper endret grunnlag for barns utviklings- og læringsprosess, og at det er viktig å analysere denne utviklingen på et bredt grunnlag.

## **Akademiseringsdebatten - relevant for norske forhold?**

En særlig viktig del av verdidebatten i tilknytning til pedagogisk tilbud til seksåringer har hatt rot i den internasjonale akademiseringstendensen (se f.eks. Kjørholt m.fl. 1990). Denne har berørt diskusjonene om pedagogisk veivalg både på formulerings- og realiseringsnivå. Et dilemma i denne debatten er at det rettes motstridende forventninger til innholdet i tilbudet.

Dels tas det til orde for at barndom er en fase med egenverdi og at barn derfor i størst mulig grad bør ha mest mulig frirom for egenforvaltning og utfoldelse også innenfor de pedagogiske institusjonene.

Dels hevdes det at vi i dag trenger samfunnsborgere som har kommunikativ kompetanse, dvs. evne til å håndtere kompleksitet, kunne integrere ulike erfaringer, søke ny kunnskap, se nye løsninger og ha evne til å kunne kommunisere på tvers av kulturer og språkbarrierer. De pedagogiske institusjoner ansees i den forbindelse å ha et særlig ansvar for å styrke denne type kompetanse.

Dels synes det å være stadig sterkere press på barn og ungdom i retning av individuell prestasjonsorientert mestring og kompetanseutvikling. Et slikt press kan innebære at de pedagogiske institusjonene vil legge større vekt på basale skoleferdigheter. Dette medfører ofte også større grad av strukturering av

skoletida, klarere presisering av mål for virksomheten og mer formidlingspreget pedagogikk.

I USA, som i en del andre land, har det vært en tendens til "Academic Push-Down". Dette innebærer at undervisningsstoff flyttes fra 1. klasse ned til barnehageklassen hvor ca. 90 % av seksåringene går (Brostrøm 1991). Dette ble legitimert gjennom en stor tro på at undervisning og utdanning kunne hjelpe en kriserammet nasjon. Nå synes det som om kritiske røster er i ferd med å nå fram med en faglig skepsis til tidlig formell læring. Dette synet underbygges av forskning som indikerer at den umiddelbare gevinst av tidlig formell læring på sikt kan gi større grad av stress, usikkerhet og lavere selvfølelse hos barn (Brostrøm 1991, Gredler 1992). Dette gjelder særlig ved tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsformer.

I en oversikt over internasjonale strømninger vedrørende tidlig skolestart og formell læring konkluderer Pramling (1991:89):

"Sammanfatningsvis kan man säga att studier av den art som kort redovisats alla pekar i en viss riktning, nämligen mot att ju tidigare den vuxne tar över och underviser barn, desto sämre är det för barns senare utveckling och inläring."

Barns oppfatning av hva de lærer seg innen barnehage og skole vil påvirke deres oppfatning av miljøet og virksomheten. De ulike institusjoners formidling av hvordan man lærer og hva som er viktig å lære, vil ha innflytelse på barnas totale virkelighetsorientering (Pramling 1988).

Det som skjer i en pedagogisk situasjon, kan ikke forstås isolert (Haugaløkken 1994). Gjennom erfaringer med enkeltaktiviteter vil barn også finne ut noe annet og mer - f.eks. om de er på en konkurranseorientert eller en samarbeidsorientert arena. Haugaløkken (ibid.) poengterer videre oppfatningen av hva som ansees som viktig kunnskap i pedagogiske institusjoner knapt lar seg forstå uten at en ser dette i forhold til overordnede kulturelle strømninger. Han sier videre at samfunnets kunnskaps- og kulturformidling formuleres gjennom stadig forandrede krav til kompetanse, noe som ofte gjør kravene diffuse og sammensatte.

Hva som til enhver tid oppfattes som viktige mestringsområder, influeres dermed av andre ytre forventninger til institusjonens faglige profil.

Foreldres forventninger vil ofte være en viktig påvirkningskilde. I evalueringen av "Forsøk med pedagogisk tilbud til seks åringer" fant Haug (1991) at foreldrene i stor grad var interesserte i et opplæringsrettet tilbud tilpasset seksåringenes interesser og nivå. Foreldrene hadde forventninger om at barna ville klare seg bedre på skolen dersom de gikk i et seksårstilbud.

En undersøkelse fra USA viser blant annet at foreldre til barn i "kindergarten"<sup>ii</sup> mener at det bør legges stor vekt på det sosiale aspekt ved virksomheten: "...that of getting along with others, learning to share, finding new friends, developing skills to deal with people" (Graue 1993:57). Det sosiale aspektet blir ansett som en viktig motivasjonsfaktor for framtidige læringsprosesser. Foreldrene i Graues (ibid.) undersøkelse mener likevel at den virkelige skolen og virkelige læringen begynner i "first grade". Foreldrene forventer da mer tradisjonell skolelæring, selv om de fortsatt mener at positive holdninger til skolen og entusiasme overfor læring er en viktig målsetning. Det kan synes som det her er en overensstemmelse mellom forventninger hos disse foreldrene og foreldrene Haug (1991) henvendte seg til.

En for sterk fragmentering mellom sosiale og akademiske sider av utviklingen er problematisk, ifølge Graue (1993). Hun mener å ha sett at skoler og lærere i visse situasjoner legger seg på en akademisk linje for å møte foreldreforventninger. Hun sier at det er viktig at en tenker helhetlig og inspirerer til felles plattform for hele begynneropplæringen. Hennes syn kan synes være i tråd med norske visjoner om en helhetlig pedagogikk for den nye småskolen.

Barn er som regel tilpasningsdyktige. Tilpasningen fører både til spesifikk læring og medlæring. Det er ikke underordnet om barn lærer seg at det er en viktig kompetanse å kunne lytte og ta imot instruksjoner fra andre eller om de lærer noe om egen evne til aktivt å tilegne seg kunnskap. Barn lærer hva som er viktige mestringsområder, "qualities that count" (Rosenberg 1979). Dersom det rettes store forventninger om å leve opp til visse kompetansekrav vil barna sannsynligvis inkludere disse som en viktig referanseramme. Disse områdene vil dermed ofte stå i sentrum for deres oppmerksomhet og får dermed "psykologisk sentralitet" (for utdypning se: Rosenberg 1979, Lauvdal & Winger 1989, Skaalvik & Skaalvik 1988).

Etterhvert som barn får erfaringer fra ulike institusjonelle kontekster er det interessant om de gjenkjenner tidligere erfaringer på tvers av institusjonene, f.eks.

med hensyn til hva som er viktige kompetanseområder, rutiner og kommunikasjonsmønstre. Har f.eks. erfaringer fra barnehagen overføringsverdi til skolekonteksten?

Noen av utfordringene til de pedagogiske institusjonene ligger blant annet i å skape sammenheng, lærelyst, undring og gode relasjoner mellom aktørene (Bae 1992, Lamer 1994). Den faglig plattformen som vil prege tilbudet til seksåringer i framtida vil bli avgjørende for barnas læringsmotivasjon og utviklingsmuligheter.

Slik vi ser det handler kvalitetsproblematikken i stor grad om overordnede spørsmål som hvordan man skaper vilkår for tilhørighet og samhold, mestrings- og handlingsmuligheter for aktørene i skolehverdagen.

## **Tilhørighet, deltakelse og mestring**

Etter vår vurdering handler dette i vid forstand om hva som er kvalitativt gode sosialiseringsbetingelser innen pedagogiske institusjoner.

Stadig flere tar til orde for at barns sosialisering prosess må forstås i lys av komplekse og sammenvevde faktorer knyttet til samfunnets sosiale institusjoner, praksis, hverdagsliv og aktørenes subjektive fortolkning av tilværelsen (Alanen 1988, Antikainen 1991, 1992, Prout & James 1990, Corsaro 1992, Dahlberg & Taguchi 1994, Aasen 1987, 1994).

Tradisjonelt har sosialisering blitt forstått som en prosess med klare normative overtoner. Barn ble introdusert til og fikk opplæring i å respektere normer, verdier og mestre handlinger som ble ansett som viktige og riktige i sin oppvekstkultur. Både den formelle og den uformelle delen av sosialisering prosessen vil fortsatt i noen grad være preget av reproduksjon og normoverføring. Sosialisering prosessen må nødvendigvis innebære et element av tilpassing og kontroll (Dahlberg 1987). Dette er en forutsetning for at kulturell reproduksjon skal kunne finne sted. For at samfunnsmessig kontinuitet skal kunne opprettholdes, er det en nødvendighet at verdier, normer og handlingsmønstre til en viss grad blir overtatt av nye generasjoner.

Nyere sosialiseringsteori fokuserer imidlertid også på individers subjektive mestring av virkeligheten. Fordi forandringsprosessene er svært komplekse, blir mennesket som en aktiv deltaker og reflekterende aktør i sin egen sosialisering-

prosess viktig. Endringene medfører blant annet at den enkelte samfunnsdeltaker selv må orientere seg og forhandle med sine omgivelser om hvordan "verden" skal forstås. Dette innebærer et komplekst sorteringsarbeid hvor individet må tolke ulike situasjoner for å skape orden og mening (Giddens 1991, Madell 1984, Turner 1988).

I denne sammenheng synes begrepet det "kompetente barnet" å få stadig større gjennomslagskraft. Det er selvsagt ikke tilfeldig hvilke begrep en bruker og hvordan en tolker dem til enhver tid. Kompetansebegrepet er på mange måter "barn av sin tid", som avspeiler at vårt samfunn trenger aktører som blir sett og ser seg selv som mestrende og kvalifiserte. Positivt tolket vil en slik barnekaraktistikk kunne forstås som en anerkjennelse av barnet som aktør og deltaker. Men det kan også lede til nye stereotypier, og ikke minst nye normative forventninger rettet mot barnet om å være optimalt kvalifisert og mestrende. Med en slik tolkning blir det presterende barnet et ideal, ofte som en motsetning til det "naturlige" barnet (Dahlberg, Lundgren, Åsèn 1991).

Når man i dag i sterk grad fokuserer på aktive barn innebærer dette også en oppvurdering av barns egen rolle i lærings- og sosialiseringprosessen. I sammenheng med at en ser på barn som skapende og handlende er en også blitt stadig mer oppmerksom på barns egen kultur (Gullestad 1994, Lidén 1994). Gullestad (ibid.) er opptatt av en bred forståelse av barns egen kultur. Med det mener hun at vi må vektlegge "...både de formaliserte og traderte formene, den frie leken og barnekulturen som et aspekt ved andre virksomheter" (ibid., s. 155). Hun hevder at barn innen pedagogiske institusjoner trenger "nok rom" ikke minst til den frie leken som er en viktig del av barns kulturelle prosesser. Lidén (1994) sier at barn er aktive i både å ta opp i seg og i å skape ny mening. Lek blir ansett som en viktig basis for læring, meningsskapende virksomhet og mestring av sosial kontekst.

Barn etablerer en felles forståelse av tilværelsen (Corsaro 1992). Sosialiseringprosessen er dermed også å forstå som en sosial og kollektiv prosess hvor barna aktivt skaper en felles referanseramme. Dagens barn er ofte i voksenregisserte settinger, hvor de ifølge Corsaro (ibid.) ikke helt forstår hensikten med hva som foregår. De blir "utsatt" for budskap, handlingskrav og oppgaver de ikke helt skjønner betydningen av eller vitsen med. Dette kan *i noen tilfeller* skape forvirring eller frustrasjon. Men det er også en tendens til at barn reproducerer og omtolker disse situasjonene i sitt eget forestillingsbilde gjennom



den kollektive jevnaldningskulturen. Slik lager barna sin egen subkulturelle virkelighet som lever et eget liv "under overflaten".

Jevnaldrende som signifikante andre vil dermed ha en viktig lærings- og medlæringsfunksjon ved at barn forhandler og samhandler med hverandre om tolkning av situasjoner og utvikler felles handlingsmønstre. For barn handler det derfor i stor grad om å identifisere premisser for tilpassing, redefinering og utprøving.

Det interessante i vår sammenheng er om seksåringer selv synes de har mulighet til aktiv deltakelse i egen sosialiseringssprosess, eller om deres institusjonelle erfaring i stor grad handler om tilpassing og innordning. Selv om egenaktivitet og mulighet for selvforvaltning er en viktig dimensjon i moderne barns sosialiseringssprosess, vil hverdagslivet i stor grad handle om å identifisere kulturelle særtrekk, normer og rutiner. For barn handler det ikke minst om å avklare hvilke situasjoner som gir rom for forhandlinger og hvilke som hører inn under kategorien "slik gjør vi det her hos oss" (Berger & Luckman 1979).

## **Tradisjoner og rutiner som referanseramme**

Barns opplevelse av trygghet, stabilitet og stolthet over å gå i barnehage eller skole, synes være viktig for utvikling av tilhørighet og identitet (Gecas 1981, Winger 1994). Tilhørighet dreier seg i stor grad om å bli inkludert i en sosial sammenheng.

Enhver institusjon som har eksistert over noe tid utvikler sine spesifikke tradisjoner, koder og handlingsmønstre (Berger & Luckman 1979, Shibutani 1986). Disse virker stabiliserende på virksomheten og avspeiler motstand mot endring. I skjulte koder ligger et viktig fundament for lærings- og medlæringsprosesser (Arfwedsson 1984). Mange av de konserverende tendenser i institusjonene kommer til uttrykk gjennom mer eller mindre eksplisitt uttrykte regler for samhandling. Særlig i rutinehandlinger vil voksne ofte formidle klare forventninger og dermed gjøre det tydelig for barna hva som kreves av dem. Sigsgaard (1993) fant f.eks. at seksåringene i liten grad problematiserte diffuse normer for samhandling, men at de var kritiske til regler. Dette gjaldt særlig de generelle regler som i liten grad differensierte mellom barna. Regler som indikerte at "alle" skulle innordne seg en rutine virket ikke rettferdige.

Ulike institusjoner har ulike rutiner, ritualer og standarder for hvordan virksomheten organiseres. Sentrale forskjeller mellom barnehage og skole handler blant annet om ulikheter knyttet til klassifisering og innramming av virksomheten (Bernstein 1976, Berg 1993, Elster 1993, Eik & Elster 1994). Klassifisering henspeiler blant annet på graden av grenseoppgang mellom ulike typer innhold. Skolen har f.eks. med sin klare oppdeling i fag og friminutt tradisjonelt en sterk klassifisering. Skolen er også vanligvis sett som en arena med klar innramming, dvs. en styring som tilsier at det er få muligheter for aktørene til å velge hva som formidles og mottas (Bernstein 1976). Dermed er frihetgradene ofte noe mindre enn i barnehagetradisjonen. Det må her presiseres at det er store variasjoner fra skole til skole, barnehage til barnehage.

Poenget i denne sammenhengen er hvorvidt barn i førskolen opplever grenseoppgang mellom ulike aktiviteter, f.eks. mellom lek og læring, og hvordan de opplever balansen mellom struktur og frihet. Dette synes særlig interessant med tanke på at virksomheten er lokalisert på skolens arena.

## **Den kunnskapssøkende og aktive eleven - ressurs eller pedagogisk "dilemma"**

Skolen har tradisjonelt blitt sett på som en verdi- og kunnskapsformidlende arena basert på tradisjon, autoritet og lærerbasert formidling. Læringsprosessen i skolen blir imidlertid etterhvert forstått som noe annet og mer enn den læringen som foregår i lærerstyrte, formelle læringssituasjoner. Som blant andre Dahlin (1994) er inne på er også hverdagslæringen, den ofte ikke-organiserte læringsprosessen, vesentlig.

Dette vil på sikt også få konsekvenser for institusjonens uttalte og ikke-uttalte forventninger til lærerrolle og elevrolle. Det er i seg selv et poeng at mens en i barnehagesammenheng fokuserer på relasjonelle, kommunikative prosesser og snakker om "voksen-barn"- og "barn-barn"-relasjoner, snakker en stadig om lærer- og elev"rolle" i skolen. Dette kan kanskje antyde noe om tradisjonsfestede ulikheter i fortolkning av de ulike aktørenes posisjoner til hverandre.

Roller må tolkes for å gi mening og handlingsrom. Mennesker har en tendens til å gå opp i og identifisere seg med roller som andre assosierer dem med og forventer at de skal gå opp i. Videre tenderer mennesker til å gå inn i roller som gir positiv feed-back og dermed gir grunnlag for gode selvoplevelser. Individuer har også en

tendens til å gå sterkt opp i roller som en har investert mye av seg selv i (Turner 1978).

Elevrollen er tradisjonelt en rolle som kulturelt sett er forbundet med massive forventninger og er dermed relevant som referanseramme for seksåringer: "Du som er så stor skal vel snart begynne på skolen. Du gleder deg vel?"

I dette ligger et nærmest normativt budskap om at det er mer statusgivende å begynne på skolen, og at elevidentitet er mer interessant enn barnehagebasert identitet.

Forventninger til elevrollen kan komme til uttrykk på ulike og til dels motsetningsfylte måter. Kedar-Voivodas (1983) definerer en del sentrale dimensjoner eller sub-roller knyttet til barns roller på skolen: elevrollen, mottakerrollen eller den reseptive læringsrollen og den aktive læringsrollen.

Det kan synes som om elevrollen i stor grad assosieres med uttalte og ikke-uttalte forventninger til innordning under skolens rutiner og regelverk. Denne rolledimensjonen henger nøye sammen med budskap i den skjulte læreplanen om tilpassing, tålmodighet og lydighet. Mottakerrollen er sterkere knyttet til formelle læringsmål, og handler om forventninger om at elevene skal tilegne seg det definerte pensumet og fagstoffet. Mottakerrollen innebærer at eleven handler i overensstemmelse med forventninger til elevrollen, f.eks. lytter, utfører arbeidsoppgaver, leser lekser osv.

I den aktive elevrollen ligger forventninger til at eleven skal være vitebegjærlig, nysgjerrig og kreativ. Denne fortolkning av rollen er i overensstemmelse med ideen om det kvalifiserte og kunnskapssøkende barnet, men vil i noen grad kunne stå i motsetning til tradisjonelle forestillinger om elevrollen. Aktive, nysgjerrige og vitebegjærlige barn vil kunne representere en "trussel" mot den skjulte læreplanens idealer om "lydige og veltilpassete barn" (for utdypning, se eks. Lauvdal & Winger 1989, Skaalvik & Skaalvik 1988).

Likevel synes visjonen om det aktive, kunnskapssøkende mennesket å ha en viktig formell ideologisk forankring. F.eks. betoner "Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del" (1993:5) at opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Det legges vekt på at undervisningen skal ta utgangspunkt i at barn er nysgjerrige, fabulerende og

eksperimentelle, med andre ord framheve en aktiv elevrolle. En slik forankring har bl.a rot i reformpedagogisk tankegang, gjennom Deweys ideer om erfaringsbasert læring. Det tas stadig sterkere til orde for livsrelevant og læringsfremmende skole (Befring 1994, Bjørgen 1992).

I de senere årene er en også blitt stadig mer opptatt av at omsorg er en viktig basis for læring. Som en konsekvens av dette er det bl.a. introdusert et nytt begrep: "educare", som er et forsøk på integrasjon av begrepene "education" og "care" (se f.eks. Diderichsen 1993). Omsorg i dagens pedagogiske situasjon kan ikke minst handle om å motvirke at barn føler seg bortkomne i skolesystemet. Med det menes at det er viktig å skape pedagogiske arenaer som er rettet mot videre mål enn de rent akademiske. Det er en viktig utfordring å gi barn læringserfaringer i et inkluderende og omsorgsbevisst miljø (Noddings 1986, 1991, Lauvdal 1990, Lamer 1990, 1992, Jensen 1990, Winger 1992).

Vi har sett det som et viktig siktemål å forsøke å identifisere hvordan noen av barna som står i overgangsfasen fra førskole til skole forstår egen læringsprosess, hvordan de definerer seg i forhold til førskolekonteksten og hvilke forventninger de har til framtidig læringssituasjon. Det institusjonelle "steg" fra førskolebarn til skolebarn vil medføre spesifikke opplevelser og selv-erfaringer. Opplevelsen av sammenheng eller diskontinuitet, orden eller kaos, tilhørighet eller fremmedfølelse vil dermed være viktige dimensjoner i forståelse av seksåringens egen tolkning av overgangsfasen. Dette handler etter vår vurdering om å identifisere en viktig brukergruppes fortolkning av kvalitet.

## **Et nedenfra og opp-perspektiv**

I et forsøk på å evaluere kvaliteten i barneomsorg opererer Katz (1993:5) med fem ulike perspektiver: Ovenfra-perspektivet ivaretas av besøkende voksne og observatører. Utenfra-perspektivet forvaltes av foreldregruppen. Innenfra-perspektivet vil være representert gjennom de ansatte, mens samfunns-perspektivet fokuserer på overordnede mål, planer og regelverk. Nedenfra og opp-perspektivet omfatter barns egne synspunkter på og erfaringer med virksomheten. Katz er her opptatt av både barns oppfatning av faglig virksomhet og relasjoner<sup>ii</sup>.

For å forstå fenomenet kvalitet burde en ideelt sett tilstrebe en bred fokusering, hvor informanter på alle nivå var representert. I vår undersøkelse er imidlertid

hverken kartlegging av objektiv standard (bygninger, materiale osv.) eller pedagogens eller foreldrenes synspunkter kartlagt. Vi har valgt å avgrense oss til et "nedenfra og opp"-perspektiv, ikke minst fordi dette perspektivet har vært relativt beskjedent belyst innen problemområdet seksårspedagogikk. Det interessante i vårt prosjekt har vært hvordan barn oppfatter tilværelsen i seksårsgruppa og hvilke forestillinger de har om 1. klasse.

Å verdsette barns erfaringer betyr å anerkjenne barn som kvalifiserte tolkere av egen virkelighet (Tiller 1988, Eide 1988). Som "brukere" av et pedagogisk tilbud har seksåringene primærerfaringer fra en komplisert helhet. Vi anser dermed at identifisering av seksåringens erfaringer sammen med annen dokumentasjon kan bidra til utvikling av en mer helhetlig forståelse av hva som er et godt pedagogisk tilbud.

Vår undersøkelse omfatter et lite og begrenset utvalg på 10 informanter<sup>iii</sup>. Informantene kom fra to tilfeldig valgte skoler i to ulike bydeler i Oslo. Datamaterialet vil være preget av at vi har et lite utvalg, og det kan derfor ikke sies å dokumentere noen tendenser som gjelder seksåringer generelt. Det er viktig å understreke at resultatene er begrenset til kvalitative tendenser som kom fram i vårt materiale og ikke kan sies å ha allmen gyldighet.

I vår sammenheng, hvor vi har spurt etter barns erfaringer, anser vi det relevant å betegne seksåringene som kompetente. De besitter nyttig kunnskap om den pedagogiske hverdagen i førskolegruppa. De har genuine erfaringer som deltakere i en reformprosess.

I en fase hvor seksårstilbudet enda er i støpeskjeen synes det å være et viktig siktemål å forsøke kartlegge hva som faktisk skjer, hvordan den pedagogiske virksomheten forstås og hvilke erkjennelses- og læringsprosesser dette tilbud skaper (Haug 1994).

## **Begynnende skolesosialisering: Fra barnas synsvinkel**

Barn som har erfaringer fra barnehagen tar med seg disse erfaringer over i neste kontekst. I en overgangsfase vil barnehageerfaringene virke som en mer eller mindre betydningsfull referanseramme som sannsynligvis vil bli erstattet med skolens erfaringskriterier. Etter nesten et år i førskolegruppe på skolens arena hadde informantene gjort spesifikke erfaringer. Vi var opptatt av hvorvidt de oppfattet denne posisjonen og i hvilken grad de identifiserte seg med skolen.

Vi har et inntrykk av at informantene hadde en overordnet positiv oppfatning av å være førskolebarn på skolens arena og at de følte tilhørighet til miljøet. Hannes utsagn kan være representativt: "Det er ganske fint,- men (sukker)...vi har lekser en gang i uka så....."

Det slår oss at tilværelsen i førskolegruppa i stor grad syntes å gi muligheter for å videreføre aktiviteter og rutiner de var vant med fra tidligere "barnehageliv", parallelt med at de ble introdusert til ulike sider av skolekoden. Eller som de selv uttrykte det: "Det er ikke så veldig forskjellig. Litt så."

Siden alle informantene hadde gått i barnehage før, må vi anta at de hadde knekket "institusjonskoden" for lenge siden og behersket denne godt. De var vant til å forholde seg til profesjonelle voksne og andre barn i en stor gruppe. Seksåringene problematiserte i liten grad hvorfor "ting var som de var". Tilværelsen i førskolegruppa syntes selvfølgelig òg "innarbeidet". Den skapte verken undring eller overraskelse. Dette er i tråd med Sigsgaards (1993) undersøkelse som viser at seksåringer på grunn av sine barnehageerfaringer **kan** forholde seg til og mestre de spesifikke handlings- og samhandlingsmønstrene i pedagogiske institusjoner. Han mener også å kunne dokumentere at seksåringer derfor heller ikke er særlig spente på hva som møter dem i skolen - de vet langt på veg hva de vil komme til å oppleve. De har vært med på noe lignende før.....

Det kan synes som om informantene oppfattet at de var i en "både/og- tilværelse" med litt barnehagepreg og litt skolepreg. De signaliserte også at det var likhetstrekk med hva de hadde erfart i barnehagen og de trodde de ville møte liknende situasjoner i skolen.

## **Om å sortere og ordne tilværelsen**

Informantene var særlig opptatte av "den institusjonelle orden". Dette kom til uttrykk gjennom at de var ivrige til å fortelle om organisering av dagen. Seksåringene var med andre ord svært opptatte av de symbolske markeringer av *tid og rom*. Dels var virksomheten knyttet til lek og frie aktiviteter, dels til voksenstyrte og organiserte og skoleforberedende aktiviteter. Dagen syntes oppdelt i ulike virksomhetssfærer som informantene selv klart diskriminerte mellom. Når de ikke hadde oppgaver, kunne de leke... Det kan synes som om seksåringenes tilværelse pendlet mellom en voksendefinert tidsrytme og lommer av frihet. De fortalte med stor entusiasme om ulike morsomme aktiviteter de "fant på" når de hadde anledning. Informantene ga eksempler fra et annet og ofte "skjult" liv i jevnaldningsgruppa hvor regelverk ble satt til side. Særlig fortalte de om behovet for å definere frirom for egenforvaltning:

Bente: "Og noen ganger gjør vi noe rampete."

I: "Hva gjør dere når dere gjør noe rampete?"

Bente: "Kryper under bordet når det er mat..."

Dette synes være i tråd med Corsaros (1992) og Gullestads (1994) poengtering av barns behov for frirom. Gullestad poengterer at barn rett og slett trenger noen å gjemme seg for.

Informantene var helt tydelig opptatte av muligheter for kreativitet, lek og utfordringer, selv om de også syntes å akseptere eksisterende normer og regler. Klassifisering i dels voksendefinerte læringssituasjoner og lekbetont virksomhet kan derfor tenkes å virke kognitivt ordnende og dermed kanskje trygghets-skapende. Tidsdisiplinering og organisering syntes i alle fall uproblematisk for seksåringene, selv om de tydelig ga uttrykk for at ikke all virksomhet var like interessant. Den etablerte "orden" kan opprettholde en forestilling om at lek og læring er separate aktiviteter. Det kan i den sammenheng problematiseres om denne medlæring er i tråd med de pedagogiske intensjoner for en seksårspedagogikk som vil bygge bro mellom disse aktivitetsformer.

## **"Kollektiv førskole-identitet"**

Seksåringene ga i flere tilfeller uttrykk for at de var førskolebarn, ikke barnehagebarn og ikke skoleelever. De definerte seg med andre ord som en spesifikk og separat gruppe i den større skolekonteksten, til tross for at de fysisk sett hadde et pedagogisk tilbud innenfor skolens område. Vi velger å tolke dette som et uttrykk for at de primært identifiserte seg med førskolegruppa og kanskje i begrenset grad anså seg som reelle deltakere i skolemiljøet.

Den statusendring som har funnet sted ved at de hadde gått fra å være de største i barnehagen til å bli minste på skolen, syntes i liten grad å bekymre dem. Ingen av dem kommenterte at de var de minste. Kanskje skyldes dette at de enda ikke så på seg selv som deltakere i skolens hierarki. Det faktum at de hadde begynt på førskolen kan likevel ha gitt dem en status og anerkjennelse, fordi dette tross alt handlet om å ha kommet innenfor skolens arena, selv om de altså anså seg i en marginal posisjon. Å være "innenfor" kan i seg selv skape grunnlag for positiv identitet. Å gå på skolen er som sagt tillagt stor kulturell verdi i vårt samfunn og gir dermed signaler om at en kan bli sett på som betydningsfull.

Det er tydelig at posisjonen "nesten" skolebarn var en viktig basis for kollektiv identitet og dermed sannsynligvis skapte grunnlag for fellesskapsfølelse. Vi kan anta at seksåringene gjensidig bekreftet hverandres begynnende skolesosialisering i førskolegruppa. De klassifiserte seg ofte som "vi førskolebarn", og beskrev sider ved en posisjon som de tross alt oppfattet som spesiell og kvalitativt annerledes enn å være både barnehage og skolebarn.

## **Læring - et uavklart fenomen**

Informantene ga uttrykk for at hensikten med å gå i en førskolegruppe var at de skulle lære om skolen, men hva de skulle lære var noe mer diffust. Som Aslaug sa : "... vi er her for å lære om skolen."

Det viste seg at seksåringene hadde et vagt bilde av hva de lærte i førskolen. Dette er i tråd med resultater fra andre intervjuundersøkelser (Doverborg-Österberg & Pramling 1985, Sigsgaard 1993). En av årsakene til at barna syntes å ha et så lite bevisst forhold til læring kan f.eks. være at læring har vært assosiert med noe som foregår på skolen. I vår kultur har skolegang tradisjonelt begynt ved sjuårsalderen, og ut fra den tankegangen, også læringen. Det har ikke vært særlig vanlig å spørre



barnehagebarn: "Hva lærte du i barnehagen i dag?", mens spørsmålet: "Hva har du lært på skolen i dag?" er et velkjent spørsmål for oss.

I de tilfellene seksåringene i vår undersøkelse fortalte at de hadde lært noe handlet det i stor grad om læring av ferdigheter og regler.

I: "Kommer du på noe du har lært på førskolen?"

Lisa: "Jeg har lært å bygge hus av papp ... og det synes jeg er kjempeenkelt... og jeg har lært å tegne blomster."

Hanne svarer slik:

"Ja, vi lærer å være stille og at vi ikke skal bråke så mye og så lærer vi at vi ikke skal snakke med mat i munnen. Man skal bare tygge maten."

At barna var mest opptatt av læring av ferdigheter og av å lære seg regler for oppførsel, var egentlig ikke så oppsiktsvekkende. Det kan tyde på at dette var læringsmål som ble vektlagt i førskolegruppa, noe som også kan antas å være i overensstemmelse med viktige kulturelle læringsmål i en begynnende skole-sosialisering. For å kunne sammenligne seg med andre er det vesentlig å vite hvilke ferdigheter en selv mestrer. Ferdigheter er noe synlig, noe som er særlig viktig for seksåringene som ofte direkte sammenligner egne prestasjoner med andres (Lillemyr 1989).

Informantene var opptatte av å fortelle om at de hadde lekser, men de viste i hovedsak liten entusiasme overfor oppgaver/lekser. Fellesnevner for oppgaver og lekser var at de var gitt av de voksne. Muligheten for handlefrihet og mestring kan synes å ha betydning for hvordan barnet opplevde disse.

En negativ holdning til lekser og oppgaver kan være lært av større barn. Når våre informanter ga uttrykk for at dette var noe kjedelig, kan det også handle om at seksåringene gjennom å signalisere den samme holdning som større barn, markerte en tilhørighet til og identifikasjon med de større. Gjennom å tydeliggjøre at de hadde skjont hva som er kjedelig i skolen, kunne dermed informantene få bekreftet sin status som begynnende skolebarn. Dette var muligens en viktig basis i sosialisering-prosessen. I materialet vårt ser vi også tydelig at dette også kan være noe av forklaringen. Vi har ikke noe entydig svar på dette, og det må antas at flere tolkninger kan være med på å beskrive noe av virkeligheten.

Det var fortsatt mye mer spennende og sentralt å leke. Dette er i tråd med resultater fra Tefres og Hauges (1994) undersøkelse.

Dette kan tyde på at prestasjonsrettet læring enda ikke hadde utpreget psykologisk sentralitet. Dermed er det sannsynlig at det heller ikke var knyttet særlig sterke prestasjonsforventninger til gjennomføring og kvalitet på arbeidet, uten at vi kan si dette med sikkerhet.

## **Selvinitiert innhold**

De lekepregede og frie aktivitetene hadde fortsatt høyest prioritet. I aktiviteter og lek som barn velger selv, ligger det også som oftest implisitt at de kan velge hvem de vil være sammen med. Dette påvirker sannsynligvis motivasjonen like mye som selve aktiviteten. Informantene hadde helt klare preferanser for hvem de ville være i relasjon med. Altså kan den positive holdningen til leken handle om både selve virksomheten og om relasjonen virksomheten foregår i.

Av lekeformer som ble nevnt i materialet var regellek som f.eks. "Haien kommer", "Troll og stein", fotball osv. mer framtrædende enn rollelek. Men "late som om"-lek kunne også forekomme slik som en opplevelse Hans fortalte om:

"Den turen jeg syntes var morsomst... det var i en sånn skog. Det syntes jeg var kjempemorsomt. Vi fant et sånn rør. Så lekte vi at det var fattigmannshule. Vi lot som, selv om det ikke var det... Selv om det bare var et sånn tett rør..."

Vi vil derfor antyde at denne prioriteringen kan ha sammenheng med hvordan seksåringene oppfattet tidsrammene i seksårsgruppa. Dersom de fant at tida til lek ble kort og usammenhengende, kunne dette hindre rolleleken. For å kunne sette i gang en avansert rollelek, kreves det tid både til rolleforhandlinger, iscenesetting og gjennomføring. Det kan oppleves veldig frustrerende å bli avbrutt midt i denne prosessen. Dersom en har opplevd det noen ganger, velger en kanskje en avgrenset regellek i stedet. Det er kanskje heller ikke tilfeldig at når Hans fortalte om noe som sannsynligvis var en rollelek, så forgikk den i andre omgivelser enn skolegården og antakelig uten altfor strenge tidsrammer.

Barnas oppfatning av lek og frie aktiviteter bør ses i sammenheng med barnas forhold til oppgaver og lekser. Var det bare friheten til selv å handle og velge som var årsaken til at barna opplevde lek som mer lystbetont? Ønsket om frihet til å bestemme over sitt eget liv er vel ganske universelt og ikke noe spesielt for seksåringer. Nyere forskning om barn som kulturelle og skapende aktører viser tydelig hvordan barn opplever kreativ vekst og glede under gode betingelser hvor deres eget initiativ verdsettes og støttes (Kjørholt 1993).

## **Skolens "nytteverdi" og "bytteverdi"**

Informantene hadde et sammensatt bilde av skolen som institusjon. De assosierte skolen med læringsvirksomhet og hadde relativt rasjonelle forklaringer på hvorfor det er viktig å lære visse ferdigheter. Det kan synes som om de hadde en nokså tradisjonell forståelse av læring i skolen. Deres argumentasjon handlet om at det var lurt å lære å lese, fordi en da kunne skrive brev når noen hadde bursdag. Altså trengte en å lære fordi det var nyttig for å kunne mestre framtidige oppgaver.

Informantene antydte ikke at læringsprosessen kunne bli problematisk på noen måte. De signaliserte ingen særlig bekymring over at de kunne komme til å møte vanskelige læringssituasjoner eller få oppgaver som kunne bli kompliserte å håndtere. Imidlertid uttrykte noen at de var lettet over at de mestret en del av de oppgavene de mente de ville møte i skolen.

Hans: "Jeg kan jo det meste, så jeg gruer meg ikke i hvertfall..."

Det er et interessant punkt at noen av seksåringene hadde oppfattet at skolen har "bytteverdi" i vår kultur (Willis 1981, Skaalvik & Skaalvik 1988). Hans tok eksplisitt til orde for at kunnskap er noe du kan bytte i andre "goder":

Hans: "Hvis jeg f.eks. kunne lese, da kunne jeg få lengre friminutt fordi jeg kunne den kunsten vi skulle lære."

Tradisjonelt er begrepet "bytteverdi" knyttet til samfunnets sorteringsfunksjon. Gode skoleprestasjoner kan byttes i ros og gode karakterer, som igjen kan byttes i skoleplass høyere i utdanningshierarkiet. Dette kan videre medføre mulighet for godt betalte jobber og samfunnsmessig prestisje. Våre seksåringer argumenterte ikke i et så "globalt" perspektiv, men antydte at kunnskap som for eksempel å kunne lese lot seg bytte i fritid og større mulighet for å "kjøpe mer tid" til lek. Når

"kunsten" å lese var realisert, kunne det vel ikke være mer vits i å bruke tid på den saken....

Det er interessant at nettopp den reduserte muligheten for lek blir sett som symbolet på det "tapte paradiset". Seksåringene virket reelt bekymret over at det kom til å bli dårlige lekemuligheter i skolen. Dette understrekes også ved at de syntes å ha oppfattet et klart skille mellom lek og læring. De syntes primært å oppfatte lek som selvinitiert virksomhet, mens læring var voksenorganisert og strukturert.

At leksituasjoner kan inkludere læringsaspekt eller at læring kan forekomme innen en lekkontekst syntes ikke være en forståelseshorisont seksåringene hadde oppfattet.

I: "Så da kan en altså ha kosedyr med seg på skolen?"

Nora: "Men ikke når dem lærer."

De fleste hadde et meget behersket forhold til å begynne på skolen. De gledet seg litt og gruet seg litt, men begge følelsedimensjonene ble formidlet til oss uten spesielt sterk innlevelse eller glød. Vi fikk heller ikke noe spesielt inntrykk av at informantene var spesielt ivrige etter å "komme i gang" med skolepreget læring. Men de var heller ikke negative.

I: "Hvordan tror du det blir i 1. klasse?"

Hans: "Tja...får se når jeg kommer i 1. klasse."

Mye tyder på at de hadde et avventende syn på framtidig skoleliv, noe som kan stemme med Ziehes (1992) og Sigsgaards (1993) utsagn om at skolen har mistet noe av sin aura. Vi kan imidlertid ikke si at vi har dekning for å uttale oss om hvorvidt 6-åringene var generelt lærings- og mestringsmotiverte.

En kan anta at når vi stilte spørsmål om forventninger til skolen, ble vi assosiert med en rekke av tidligere voksne som hadde stilt samme spørsmål "hundre ganger" før. Svarene ble derfor muligens uttrykk for høflig konversasjon fra seksåringenes side.

## **Kulturelt arvete forestillinger om skolen?**

Som sagt syntes seksåringene likevel å ha oppfattet at det representerer noe "viktig" å begynne på skolen. Skolegang representerer også slit, hardt arbeid, konkurranser og for mange også nederlag. Det var derfor interessant å se hvilke "kulturelt arvete" forestillinger om skolen våre informanter hadde.

Det var tydelig at mange av de kulturelt overleverte oppfatningene om skolen var formidlet av større unger.

Bente: "...det er ikke noe gøy å gå i 1. klasse. Det er kjempekjedelig."

I: "Er det kjempekjedelig?"

Bente: "Det har de fortalt. Det er det eneste."

I: "Tror du det er kjedelig?"

Bente: "Litt så ... når de sier det."

Det kan synes som at seksåringene ønsket å ta de større ungenes perspektiv og at de likte å sammenligne seg med disse. Det kan virke som om de var i ferd med å nærme seg skolen med et "nedarvet" perspektiv på elevrollen.

Seksåringene trodde at den kunnskap de skulle møte i skolen ville være relativt lik den de hadde møtt i mer strukturerte læringssituasjoner i førskolen. De mente det i stor grad handlet om å sitte stille og gjøre sånne "kjedelige oppgaver". Dette bygde de selvsagt ikke bare på informasjon fra eldre barn. Vi hadde ikke her med uerfarne informanter å gjøre. Yngre barn leker skole med dramatiserte og sjablongpregete roller og aktiviteter. Det er spennende og det er "bare på liksom". Seksåringene i førskolegruppa lekte ikke skole. De hadde reelle erfaringer og "måtte" gjøre lekser og oppgaver.

Vi synes altså å ha dekning i vårt materiale for å si at barnas forestillinger om elevrollen underbygger en relativt tradisjonell forståelse av begrepet. Dersom vi knytter an til Kedar-Voivodas (1983) klassifisering av elevrollen (forestillinger om elevs væremåte, passiv og aktiv rolle), synes vi særlig å gjenkjenne trekk ved en passiv elevrolle.

På spørsmålet om hun visste hva en gjorde på skolen svarte ett av barna slik:

Hanne: "Det er sånn at en må rekke opp handa for å si noe. For hvis alle...  
hvis vi ikke hadde rekt opp handa hadde det blitt  
kjempemye bråk. Det er mange barn i en sånn klasse."

Dette er i tråd med den skjulte læreplanens forventninger om tålmodige elever som tilpasser seg skolens autoritetsstruktur og regelverk (Jackson 1968, Skaalvik & Skaalvik 1988). Dette kan også være erfaringsbasert læring fra barnehagen som de mente hadde relevans.

De fortalte videre om et tradisjonelt hierarkisk autoritetsmønster på skolen. Flere av seksåringene ga uttrykk for at de var bekymret for å komme til rektor, et tydelig markant "maktsymbol". Forventninger om lydighet og veloppdragenhet syntes være viktige dimensjoner når våre informanter beskrev sine skoleforventninger.

I: "Er det noe du gruer til når du skal begynne på skolen?"

Hanne: (Med skrekkblandet fryd i røsten.) "Nei, det er bare litt når rektor står fram på en sånn plattform og f.eks. roper: Hanne Nilsen, da må jeg komme opp og svare hva jeg synes om skolen i en mikrofon, også må jeg si hva jeg heter."

I: "Gjør man det?"

Hanne: "Ja, til alle barna som står og hører på. Og så blir de ropt opp og så må jeg stå og høre på."

I: "Gjør man det hvert år eller?"

Hanne: "Nei, bare når man skal begynne... Og så er det en som heter Sofie som bor i samme blokk som meg. Hun er venninne med Sara. Hun er den første som ble ropt opp og hun gikk bare og skjelva opp til rektor..."

Forestillinger om rektor som den "store, stygge ulven" må antas å være bygd på større elevs utsagn, og sannsynligvis hadde våre informanter relativt vage forestillinger om hva som er rektors funksjon på en skole.

Barna fortalte villig om positive forventninger og forventninger som var forbundet med mer skepsis. Likevel virket det som om forventningene til framtidig skoleliv ikke var særlig markerte hverken i positiv eller negativ retning. De virket nokså nøkterne og avdempete i sine framtidsvisjoner. Dette kan skyldes at de mente å ha fått så pass mye innsikt i skolens egenart at "mytiske" forestillinger ikke lenger var gyldige. Sannsynligvis definerte de seg også allerede som delvis "innenfor" tross en noe marginal posisjon.

## **Vente og se...**

Barn som går i førskolegrupper på skolen får viktige opplevelser og gjør reelle erfaringer som både har verdi i seg selv og som kan gi retning til framtidig skolesosialisering.

Som nevnt består de pedagogiske institusjonenes oppgave i dag delvis i å bidra til samfunnsmessig stabilitet og reproduksjon og delvis bidra til kulturell og kunnskapsmessig nytenkning. De skal dermed skape forutsetning for både kontinuitet og forandring, noe som i seg selv kan synes motsetningsfylt. I denne mangslungne prosessen skal barn utvikle mestringsgrunnlag og handlingsmuligheter. Det synes derfor viktig at de lærer å se på seg selv som kompetente og kvalifiserte aktører som både kan innordne seg fellesskapet og vise individualitet og sjølstendighet.

Vi anser at institusjonelle overgangsfaser for å være særlig viktige og sårbare, fordi barna i slike faser aktivt må orientere seg både i forhold til nye institusjonelle "kart" og identifisere viktige mestrings- og aktivitetsområder. De erfaringer barn gjør i slike faser får konsekvenser for deres forståelse av egen kompetanse og forholdet til andre barn og voksne.

Det hevdes at moderne samfunns kompleksitet har ført til at sosialiseringprosessen er blitt mer kognitivt komplisert for barn, og at sosialisering dermed i stor grad handler om å sortere erfaringer og skape "orden" i et potensielt kaos.

Barn synes å være nokså kvalifiserte tolkere. De lærer som regel raskt å klassifisere og kategorisere hvor de er og hva dette innebærer. For barn med sammensatte erfaringer fra flere pedagogiske institusjoner handler dette i stor grad om tolkning av relevans. Dette handler ikke minst om en tolkning av ulike koder.

For seksåringene innebærer sorteringsarbeidet å forsøke å identifisere implisitte og diffuse eller eksplisitte forventinger: Hva er gyldig hvor? Hva forventer de andre av meg? Hvordan harmonerer andres forventninger med mine egne forestillinger og prioriteringer? I hvilken grad kan det gis rom for individuelle valg og fortolkninger? Hva preger klimaet og kommunikasjonsformene?

Vi var i denne sammenheng særlig interessert i om seksåringene oppfattet at de hadde mulighet for å bygge videre på erfaringer på tvers av forskjellige kontekster.

Seksåringene i vår undersøkelse signaliserte at deres begynnende skolesosialisering både handlet om tilpassing til tradisjonelle roller/rutiner og om utprøving av sjøl-initierte og frie aktiviteter. De syntes å ha gjort sammensatte erfaringer som var preget av både gjenkjenning og nyorientering. Det kan synes som om de hadde fått erfaringer som hadde rot både i tradisjonell barnehage- og skolekultur og de hadde også fått impulser som var kvalitativt nye.

Resultatene sier dermed noe om hvilke erfaringer noen seksåringene har gjort og ikke minst om hvilken medlæring de har fått. Informantene gir et noe sammensatt bilde av sine erfaringer. Særlig iøynefallende var nettopp deres vektlegging av struktur, organisering av dagen, det tydelige skillet mellom lek og læring og deres understreking av å ha fått lekser og oppgaver. Det synes som om de langt på vei hadde internalisert tradisjonelle forestillinger om framtidige læreprosesser. De signaliserte samtidig at de hadde klare preferanser for egeninitierte aktiviteter. Det kan synes som om de verdsatte aktive, lekende og utforskende virksomhet, men at de foreløpig ikke relaterte dette til læreprosesser i særlig grad.

Det kan synes som om informantene hadde opplevd en relativt udramatisk overgang fra barnehagen til førskolen, og at de også så mulige paralleller mellom førskole og skole. Men vi fikk ikke inntrykk av at de egentlig hadde noen klare forestillinger om hva som egentlig var egenartet ved førskolen. Kan hende var den pedagogiske profilen i deres førskoletilbud heller ikke tydeliggjort for barna, uten at vi har dekning for å si noe om dette.

Det kan synes som om våre informanter likevel hadde en felles forståelse av noen aspekter ved hva det innebar å tilhøre førskolegruppa. Gjennom å identifisere seg med hverandre og bli identifisert som en spesifikk gruppe på skolens arena fikk de bekreftet en "kollektiv førskoleidentitet". Vi har en klar forestilling om at våre informanter hadde et bevisst forhold til sin egen institusjonelle posisjon. De var opptatte av at de hadde andre rutiner og noen flere privilegier enn skolebarna bl.a. i forhold til lek og uteliv, og at de var i en klart annerledes rolle enn skolelevnene.

Seksåringene i vår undersøkelse uttrykte generelt sett tilfredshet over tilværelsen i førskolegruppa og framtidig skoleliv. Men de var også avventende. Den **store** entusiasmen til spørsmålet som synes å møte de fleste seksåringene: "*Du gleder deg vel?!!!*" var ikke særlig uttalt. Selv om dette sannsynligvis var uttrykk for en identifikasjon med større barn, er det likevel et tankekors at barn som står på terskelen til sin skolekarriere først og fremst mener at "vi får vente å se....". Eller kanskje er en avventende holdning nødvendig for å kunne møte den nye



skolehverdagen som man egentlig ikke kan ha full oversikt over som førskolebarn.

Vi mener det er viktig at vårt samfunn utvikler et pedagogisk tilbud til seksåringer som gir dem mulighet til å utforske og utprøve nye kunnskaps- og virksomhetsområder og som hindrer dem i å komme i uheldig konkurranseforhold til hverandre. Vi mener at det er viktig å gi 6-åringene inspirasjon og relasjons-erfaringer som gjør dem andreorienterte, nysgjerrige og livsbejaende. Dette mener vi er god investering for såvel barnas egen livskvalitet som for framtidens samfunn.

Det ligger store faglige utfordringer i å tydeliggjøre lek, læring og omsorg i den nye småskolen. Det synes å være en utfordring for forskning og kunnskapsutvikling å forsøke å identifisere og bidra til refleksjon over hva som bør karakterisere et godt førskoletilbud.

Seksåringene selv kan være svært meningsberettigede informanter om hvordan denne utfordring kan møtes. De har primärerfaringer og er dermed kvalifiserte informanter i forhold til sentrale aspekter ved et komplekst bilde.

## Litteratur

- Alanen, L. 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologica* 31 (1):53-67.
- Antikainen, A. 1991. In search of the American sociology of education. *Nordisk Pedagogik* 1:45-54.
- Antikainen, A. 1992. Sociology of education in America today. *Scandinavian Journal of Educational Research* 36 (1):41-48.
- Arfwedson, G. 1984. *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tano Forlag.
- Bae, B. 1992. Relasjon som vågestykke. I: B. Bae & J. E. Waastad, red. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. 1994. *Læring og skole*. Oslo: Samlaget.
- Bjørger, I. 1992. Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 1:9-28.
- Berg, K. 1993. "På plass" i skoleinsitusjonen? *Bedre skole* 2:41-53.
- Berger, P. & T. Luckman. 1979. *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bernstein, B. 1976. *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Brostrøm, S. 1991. Skolestart i U.S.A. *Bedre skole* 3:6-12.
- Corsaro, W. 1992. Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly* 2:160-177.
- Dahlberg, G. 1987. Barns möte med den offentliga socialtitionen i förskola och skola. *Sociologi i dag* 1:41-54.
- Dahlberg, G., U. Lundgren & G. Åsen. 1991. *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS Förlag/Socialdepartementet.
- Dahlberg, G. & H. L. Taguchi. 1994. *Förskola och skola - om två skilda tradisjoner och visionen om en mötplats*. Stockholm: HLS Förlag/Socialdepartementet.
- Dahlin, P. 1994. *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Diderichsen, A. 1993. Kvalitet og professionalisme i daginsitutionspædagogik. *Nordisk Daginsitutionsforskning BUOL/NFLS*.
- Doverborg-Østerberg, E. & I. Pramling. 1985. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Eide, B. 1988. Eit anerkjennende forhold mellom barn og intervjuar - er det mogleg? I: M. Kjær Jensen, red. *Interview med børn*. Rapport nr. 9. København: Social Forskningsinstituttet.
- Eide, B. & N. Winger. 1994. *Du gleder deg vel til å begynne på skolen!* Skriftserien, nr. 2. Barnevernsakademiet i Oslo.
- Eik, L. T. & R. Elster. 1994. *Mellom barken og veden. 6-åringen mellom barnehagekultur og skolekultur*. Eik Lærerhøgskole. Avd. for kompetanseutvikling.
- Elster, R. 1993. Når det tause våkner. En ideologisk reise bak bemanningsnormen i barnehagene. Hovedoppgave, Barnevernsakademiet i Oslo.
- Graue, M. E. 1993. Expectations and ideas coming to school. *Early Childhood Research Quarterly* 8:53-75.
- Gredler, G. 1992. The "age of entry", debate in early childhood education. *The Review of Education* 14:259-265.

- Gecas, V. 1981. "Contexts of socialization". I: M. Rosenberg & R. Turner, red. *Social Psychology*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gullestad, M. 1994. Om å studere "barnas egen kultur". I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. 1991. *Institusjon, tradisjon, profesjon*. Rapport nr. 17. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. 1993. *Kva vi veit, og kva vi treng å vite. Kunnskapsstatus om eit pedagogisk tilbod til 6-åringar. Utdanning og arbeid i det framtidige arbeidet*. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. 1994. Skolestart for 6-åringar og forskningsutfordringer. *Barn 3*: 21-36. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Hauge, A. M. & Å. Tefre. 1994. Men har dere tenkt på oss? *Barn 3*:36-61. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Haugaløkken, O. K. 1994. Skolens innhold - elevens kompetanse. I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Innst. O. nr 36. 1993-94. Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen.
- Inst. S. nr. 234. 1992-93. Strategiplan for oppfølging av Stortingsmelding 40. KUD/BFD.
- Jackson, P. 1968. *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart og Winston.
- Jensen, K. 1990. *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Katz, L. 1993. Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Research Journal 1*:5-9.
- Kedar-Voivodas, G. 1983. The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analyses. *Review of Educational Research 53*.
- Kjørholt, A. T. 1993. *Prøv selv. Kulturprosjekt og visjoner om barndom*. Rapport nr. 29. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Kjørholt, A. T. 1994. Institusjonalisering av barns liv - en barndom på avveier? I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kjørholt, A. T., T. Korsvold, & A. O. Telhaug. 1990. *Pedagogisk tilbud til 4-7 åringer i internasjonalt perspektiv*. Rapport nr. 18. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- KUF. 1993. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*.
- KUF. 1994. *Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold*.
- Lamer, K. 1990. *En, to, tre - ingen flere med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. 1992. Tale er gull, taushet er tull. *Bedre skole 4*:97-115.
- Lamer, K. 1994. *Du og jeg og vi to! Et program for sosial kompetanseutvikling i barnehagen*. Teorihefte. Norges forskningsråd/BVA. Delrapport.
- Lauvdal, T. 1990. Pedagogisk omtanke og omsorg i skolen. I: K. Jensen, red. *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Lauvdal, T. & N. Winger. 1989. Egen lykkes smed? Om individualitet, identitet og avvik. Oslo: TANO Forlag.

- Lidén, H. 1994. Barns kultur og kultur for barn. I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lillemyr, O. F. 1989. Selvpoppfatning hos barn i alderen 5-6 år. I: L. Heyerdal Larsen, red. *Hva skal vi gjøre med 6-åringene?* Oslo: Praxis Forlag.
- Madell, N. 1984. Children's negotiation of meaning. *Symbolic Interactionism* 7:191-211.
- Noddings, N. 1986. *Caring*. Beverly: University of California Press.
- Noddings, N. 1991. Caring and continuity in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 1:3-12.
- Pramling, I. 1988. *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. 1991. Var hör 6-åringarna hemma. *KRUT* 63:88-91.
- Prout, A. & A. James. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James & A. Prout, red. *Constructing and Reconstructiong Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Hampshire: The Falmer Press.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Shibutani, T. 1986. *Social Processes*. Berkeley: University of California Press.
- Skaalvik, E. M. & S. Skaalvik. 1988. *Barns selvpoppfatning-skolens ansvar*. Oslo: TANO Forlag.
- Sigsgaard, E. 1993. *Hvad er et godt 6-årsliv?* Vejle: Kroghs Forlag.
- Tiller, P. O. 1988. Barn som sakkyndige informanter. I: M. Kjær Jensen, red. *Interview med børn*. Rapport nr 9. København: Social Forskningsinstituttet.
- Turner, R. 1978. The role and the person. *American Journal of Sociology* 84:1-23.
- Turner, R. 1988. Personality in society. Social psychology's contribution to sociology. *Social Psychology Quarterly* 1:1-10.
- Willis, P. 1981. Class and institutional form of counter-school culture. I: T. Bennett m.fl., red. *Culture, Ideology and Social Process*. London.
- Winger, N. 1992. Den vanskelige profesjonaliteten. *Didaktisk tidsskrift* 1:37-50.
- Winger, N. 1994. Identitetsforhandlinger og selvforvaltning i moderne pedagogiske institusjoner. I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ziehe, T. 1992. *Kulturanalyser. Moderna tyska tenkare*. Stockholm: Brutus Östlyngs Bokförlag.
- Aasen, P. 1987. *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen.
- Aasen, P. 1994. Bærekraftig pedagogikk. I: P. Aasen & O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

## Noter

- i. Kindergarten er en integrert del av skolen. Dette er et frivillig og gratis tilbud som benyttes av de fleste 5-6 åringene i USA (Brostrøm 1991, Kjærholt m.fl. 1990).

- ii. Vi har ikke fulgt Katz (1993) opplegg for kvalitetsanalyser innen *The Quality of Early Childhood Programmes*, men har likevel anvendt begrepet "nedenfra og oppperspektiv, da dette synes å være relevant når vi anvender barn som informanter. Se også Sigsgaard 1993.
- iii. For utdypning av barneintervju som metode, henviser vi til rapporten (Eide & Winger 1994). De samme informantene er intervjuet igjen våren 1995. Resultater fra denne oppfølgingsundersøkelsen vil foreligge 1995.