

Peder Haug

Utfordringar i Grunnskulereform 97

Ei evaluering av 6-åringstilbodet lagt til skulen

Innleiing

Ved revisjonen av barnehagelova i 1991, vart det mogleg å gi eit pedagogisk tilbod til 6-åringar på skulen med rektor som barnehagestyrar og definert som barnehage. Dette var ein lekk i strategien for å innføre skule for 6-åringar, der ein tok til den praktiske gjennomføringa lenge før Stortinget fatta dei politiske vedtaka om Grunnskulereform 97. Denne artikkelen presenterer ei evaluering av nokre sider ved den daglege aktiviteten i desse barnehagetilboda for 6-åringane.¹ Evalueringa er eit oppdrag frå Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet og lagt til Norsk senter for barneforskning (NOSEB) i Trondheim, der eg hadde det faglege ansvaret for gjennomføringa.²

Formålet med evalueringa er todelt. Den skal gje informasjonar om innhald, arbeidsmåtar og organisering i kjernetilbodet for 6-åringar. Og den skal gje innsyn i kva som synest å ha avgjerande innverknad på det som går føre seg der. Det første momentet blir ofte oppfatta som ei direkte empirisk utfordring, medan det andre i langt større grad også kan synast å vere knytt til teoretiske føresetnader og analysar. For å kunne svare på begge spørsmåla, har det vore nødvendig med teoretiske og praktiske refleksjonar og standpunkt. Berre det å svare på kva som skjer er altså ikkje heilt einbølt, noko eg kjem attende til. Det overordna

¹ I denne undersøkinga studerte eg også skulefritidsordninga, men det går eg ikkje direkte inn på i denne samanhengen. Heile evalueringa er publisert i rapporten: «Barnehage på skule», Norsk senter for barneforskning, (Haug 1996a).

² Ei fagleg styringsgruppe var knytt til prosjektet. Med i den var Per Egil Mjaavatn, Alfred O. Telhaug, Bodil Skjånes Dugstad, Liv Kari Bondevik Tønnessen, Vebjørng Tingstad og Peder Haug.

spørsmålet denne evalueringa skal gje svar på er dette: kan ein spore endringar i det pedagogiske arbeidet med seksåringane i dei retningar som er politisk ønskte?

Strategi

Evalueringa, og denne presentasjonen er delt inn i fire deler. Den bygger på eit bestemt *grunnlag*, det er forskaren si forståing av det feltet som er undersøkt. Den går ut på å samle inn ei rekke opplysningar eller *data* frå det praktiske arbeidet med 6-åringane. Data blir så *analyserte* og sette inn i bestemte faglege samanhengar. Endeleg gjer den som evaluerer ei *verdsetting* av resultatata, det vil seie gir uttrykk for kva verdiar som ligg i resultatata og kva dei fortel om graden av måloppnåing.

Grunnlaget

Hovudgrunnlaget for denne evalueringa er delt i to. Den første er at feltet under evaluering blir presentert så breitt som mogleg, for å få fram dei skilde meiningane i saka. Det andre er å formulere ein teori som skal vere ein vidare basis for utviklinga av datainstrument og analyse.

Debatten

I evalueringa går eg relativt detaljert igjennom utviklinga av det politiske arbeidet med Grunnskulereform 97, for å finne dei hovudstandpunkta som har vore framme. Det dannar ramma om studien av innhald og arbeidsmåtar og er eit referansegrunnlag for analysen. Debatten rundt Grunnskulereform 97 har vore innfløkt av mange grunnar, noko som har gjort saka lite oversiktleg:

Reforma har blitt ei viktig politisk symbolsak. Den er brukt for å skape generell merksemd om politiske idear og ståstader, langt ut over det meiningsskilnadene i sjølve saka skulle tilseie. Denne reforma har eigna seg godt til det. Reforma er politisert, utvikla og bygt opp gjennom politiske arbeids- og vedtaksprosessar langt meir enn gjennom praktisk erfaring og praktisk utvikling. Reforma har heilt opp til det siste ikkje skapt særleg jubel, og har i den offentlege debatten hatt langt fleire motstandarar enn tilhengarar.

Dei fagfolka som har vore aktive i debatten har til ein viss grad brukt fagtilknytninga si som skjul for eigne og meir private meiningar. Etter mi

vurdering har fagfolk ofte hatt ein tendens til å vere imot reforma, meir enn til å analysere den og gjere greie for kva den går ut på.

Det har vore vanskeleg for mange å gripe grunngevingane for reforma, og særleg at 6-åringane skal ta til på skulen. Det er ikkje lett å sjå samanhengane mellom dei store og omfattande politiske intensjonane bak reforma og det praktiske og daglege arbeidet med denne aldersgruppa. Det er eit omsettingsproblem mellom krava til den praktisk pedagogisk verksemda med 6-åringane og argumenta om naudsynt auka nasjonal kompetanse, krav om større likskap og likeverd og krav om kompensering av ei negativ utvikling av oppvekstmiljø.

Her går eg ikkje inn på sjølve dei politiske prosessane i detalj, men presenterer meir dei aller viktigaste konklusjonane av den gjennomgangen som er gjort i hovudrapporten.

Eg har identifisert fem hovudområde der det har vore nokså sterke meningsskilnader rundt denne reforma. Det gjeld:

institusjonalisering, skal det vere offentleg omsorg eller ikkje for barn i denne alderen?

lokalisering, skal tilboda vere lagde til barnehage, skule eller heim?

profesjonalisering, skal pedagogisk utdanna yrkesgrupper ha ansvaret for 6-åringane, skal foreldra kunne gjere dette sjølve eller er det andre som skal gjere det?

innhaldet, skal innhaldet i tilbodet vere skuleorientert, barnehageorientert, fritidsorientert, kulturorientert, orientert ut frå barna sjølve eller kombinasjonar av dette?

nivå, kor langt opp i småskulen skal ei eventuell endring av opplegget for første klasse gå?

Gjennom ein nokså lang vedtaksprosess i åra 1993, 1994, 1995 og 1996 har Stortinget forma Grunnskulereform 97. Detaljane i vedtaka er vel kjende. Seksåringstilbodet skal realiserast dels gjennom ein ny struktur, at 6-åringane skal inn i skulen som no blir 10-årig. Det skal skapast ein ny pedagogikk som skal bygge på det beste frå barnehage- og skuletradisjonen. Den skal prege ikkje berre den nye 1. klassen, men også heile småskulesteget. Dei nye læreplanane skal gi vilkår for dette.

Det har vore reist tvil om det er mogleg å få til ein slik «ny» pedagogikk i praksis. Eg har i andre samanhengar framstelt utsegna om det beste frå barnehage- og skuletradisjonen som eit lite retorisk meisterverk.³ Det er vanskeleg å vere usamd

³ Haug 1996b.

i at *det beste* skal vere grunnlaget for 6-åringstilbodet. Utsegna er eit kunstprodukt utforma som eit kompromiss i Stortinget, og er ikkje eit resultat av praktisk pedagogisk verksemd eller erfaringar. Utsegna har difor hatt ein viktig funksjon for å få fram vedtaka om Grunnskulereform 97. Spørsmålet er om denne utsegna er like eigna for å få til eit fruktbart innhald i det praktiske arbeidet i den nye grunnskulen. Det teoretiske og praktiske spørsmålet som her kjem til syne, er kva som skal til for å utvikle ein ny pedagogisk praksis. Er det tilstrekkeleg med vedtak, innsikt og vilje eller er den praktiske pedagogikken underlagt styringsmekanismar som vi ikkje heilt rår over, men som rår over oss? Denne undersøkinga kan venteleg gje nokre forsøksvise svar på slike spørsmål.

Intensjonane er at tilbodet skal ha eit innhald som vekslar mellom eller kombinerer fridom og eigenaktivitet på den eine sida og vaksenstyrt og strukturert undervisningsverksemd på den andre. I denne undersøkinga er innhaldet i pedagogikken operasjonalisert til dei to dimensjonane: omfanget av fri aktivitet og av styrt verksemd.

Teoretiske perspektiv

Eit bestemt teoretisk hovudperspektiv er det andre grunnlaget for den empiriske undersøkinga. Det er henta frå rammefaktorteorien, utvikla i Sverige på 60-, 70- og 80-talet gjennom studiar av pedagogisk praksis.⁴ Den gjer greie for korleis dei styringsfaktorane det pedagogiske personalet *ikkje* har kontroll med dannar det handlingsrommet som pedagogane må arbeide innanfor. Det er innanfor dette handlingsrommet den einskilde kan gjere sine val, utvikle sin eigen pedagogiske stil og sine eigne tilnærmingar til oppgåvene. Er handlingsrommet tilfredsstillande vil utfordringa i GR97 først og fremst handle om å gjere det pedagogiske personalet i stand til å utnytte det maksimalt. Er det ikkje tilfredsstillande, er konsekvensen at nesten same kva personalet gjer, vil dei få store vanskar med å realisere intensjonane bak reforma. Då krevst det handlingar og endringar på plan andre enn dei det pedagogiske personalet opptrer på.

Undersøkinga går ut på å bestemme handlingsrommet i 6-åringstilbodet. Det vil seie den skal finne fram indikasjonar som kan uttrykkje om dei rammene tilboda fungerer innanfor gir vilkår for dei krav og forventningar til innhald og arbeidsmåte som styresmaktene har sett fram. Det mest sentrale momentet er

⁴ Dahllöf (1967), Lundgren (1984).

nettopp å granske om verksemda er i samsvar med kravet om ein kombinasjon av frie og styrte innslag, kva dei innslaga nærare går ut på og heng saman med.

Dei rammene eller styringsfaktorane⁵ som er studerte som ein bakgrunn for å uttale noko om dette er konkretiserte og presisert til fire dimensjonar. Desse dimensjonane er mellom dei «klassiske» rammefaktorane:

innhald, kva barna gjer. Kategorien innhald er vidare presisert i litt forskjellige retningar.

Tid, lengde på opphaldet og på dagsmomenta,
lokalisering, kvar barna oppheld seg,
interaksjon, kven barna er saman med.

Forskingsmetodiske vurderingar

Når det skulle gjennomførast ei undersøking som skulle gi brei innsyn i seksåringstilbodet er det ikkje så svært mange aktuelle tilnæringsmåtar. Av tids- og ressursomsyn måtte vi ty til ei form for massedataundersøking med mange observatørar som alle arbeidde etter det same bestemte og stramme systemet. Dette er ikkje den tilnærminga eg ville ha nytta, om valet var fritt. Då ville eg truleg i langt større grad satse på friare og grundigare observasjonar, med alle dei utfordringane og ikkje minst vilkåra for fagleg utvikling det fører med seg.

Innsamlinga av massedata var berre mogleg fordi vi hadde etablert eit nært samarbeid med 13 lærarutdanningar over heile landet. Om lag 250 studentar⁶ har følgt 645 seksåringar ein dag i kjernetilbodet.⁷ I løpet av månadene februar - april 1995 registrerte dei kva aktivitetar mm 6-åringane var engasjerte med. Dei fire undersøkingdimensjonane er til saman representerte med i alt 38

⁵ Eigentleg er det ikkje heilt korrekt eller konsistent å nytte rammer som nemning på desse dimensjonane, sidan dei alle både kan vere avhengige og uavhengige variablar.

⁶ Det var flest vidareutdanningsstudentar frå einingane som utdannar for den nye småskulepedagogikken, både førskulelærarar og allmennlærarar. Nokre stader nytta vi erfarne grunnutdanningstudentar, frå begge utdanningane. Hovudmengda av observatørar har tilknytning til førskulelæreryrket.

⁷ 248 av seksåringane har også gått i skulefritidsordninga, og deira verksemd der er skriven ned på same måten som i kjernetilbodet.

undersøkningsvariablar. Aktiviteten vart notert kvart 10. minutt på observasjonsskjemaet.

Undersøkningsutvalet kjem frå mange fylke (15), kommunar (66), skular (199) og skuleklassar (248). Utvalet er ikkje statistisk representativt, men det har den store variasjonsbreidda både når det gjeld kommunetypar, skulestorleik, osv som skal til for å kunne hevde at vi gjennom undersøkinga får eit godt bilete av tilhøva. Det er også ein styrke at framgangsmåten er ein replikasjon av den som vart nytta i «Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar» (1986-1990).

Denne måten å registrere data på sikrar eit «nedanfråperspektiv» på tilbodet, slik det står fram gjennom aktivitetane til barna. Andre tilnærmingar (som heilt klart er like legitime) vil gje andre perspektiv og dermed andre resultat. På den eine sida er det valde perspektivet i samsvar med NOSEB si rolle som eit senter for barneforskning. På den andre sida er det nesten berre ved denne forma for vinklingar at ein vil få kjennskap til kva som når fram til barna av alt det som måtte ha vore gjort og lagt til rette i tilboda.

Eit lite døme kan illustrere dette perspektivet. Ved ein skule syner grundige studiar at barna oppheld seg tett utanfor inngangsdøra til klasseromma. Den plassen er asfaltet, utan noko form for aktivitetsutstyr. Der er også dårleg plass til alle barna samstundes. Likevel er det der dei oppheld seg. Ut frå registreringa kan vi konkludere at det er ikkje gjort noko for å utvikle uteaktiviteten der barna er. Det undersøkinga ikkje viser er at på den same skulen er det nytta store ressursar på å utvikle eit eige leikeområde. Det er mellom dei finaste ein kan tenkje seg, og blir nytta som utstillingsvindauge. Berre det at barna er der ikkje, og då er det ikkje så interessant at det eksisterer.⁸

Validitetsproblem

Eg vil presisere fire prinsipielle og viktige validitetsproblem i denne undersøkinga. Det vil seie tilhøve rundt data, datainstrumenta og datainnsamlinga som vil ha innverknad på forståinga av resultata og verdien av dei både no og i framtida. Dette er forhold som må takast omsyn til, men som samstundes illustrerer ei av forskinga sine store avgrensingar. Det er nesten aldri råd å få til ideelle design og metodar. Den framgangsmåten som er nytta var den som på dette tidspunktet var mogleg å få til med tanke på å gjere erfaringar som kan kome til nytte for Grunnskulereform 97.

Det første problemet er at ideala eg har vurdert tilboda opp i mot er dei som skal gjelde for det framtidige skuletilbodet som kjem i gang hausten 1997. Det er ikkje

⁸ Ei anna sak er det sjølv sagt å studere kvifor barna ikkje vil vere på denne plassen, men det ligg utanfor ei undersøking som den som her er presentert.

utan vidare gitt at desse er nytta som utgangspunkt for den verksemda som blir evaluert. Den er formelt (og kanskje reelt) sett eit barnehagetilbod, regulert av barnehagelova og med ein annan referanse enn eit skuletilbod.

Det andre er overføringsverdien frå barnehagetilbodet til det framtidige skuletilbodet. Det er eit spørsmål om erfaringar gjort i ein institusjon definert som barnehage vil vere gyldige når tilbodet går over til skule, regulert av skulelova og skuletradisjonen. Det er ut frå dette nokså uvisst kva som vil skje i den nye førsteklassen når reforma skal settast ut i livet.

For det tredje er det også viktig å vite kva denne undersøkinga ikkje svarer på. Den gir ikkje særleg mykje informasjon om det som konkret og detaljert skjer innanfor dei handlingsrammene som er dokumenterte. For å kunne fastsette dette, krevst det anten andre og langt meir komplekse massedatametoder eller det krev grundige studiar av eit mindre tal institusjonar.

Under utforminga av observasjonsskjemaet støytte eg på den fjerde vansken som eg dessutan kjende godt frå tidlegare arbeid.⁹ Å finne fram til omgrep og kategoriar som skulle nyttast til å gjere greie for innhaldet i tilbodet var vanskeleg, eg oppfatta etter kvart oppgåva som nærast umogleg. Det er to utfordringar. Den eine er å finne gode og klare omgrep som yter både skuletradisjonen og barnehagetradisjonen den same rettferda. Ved å feile her, vil det vere kategoriane som bestemmer resultata, og ikkje verksemda. Barnehagetradisjonen og skuletradisjonen har ikkje i dag felles innhaldsogrep. Derneft er det ein eigen vanske å finne omgrep som høver for å registrere verksemda i barnehagetradisjonen. Barnehagen har ikkje hatt tydelege, allment aksepterte, enkle og utbreidde innhaldsogrep i det heile, på same viset som skulen har det td gjennom sine fagtermar. Resultatet av denne vansken er at eg laga mine egne kategoriar. Sjølv om dette er gjort med innsikt og erfaring, er det berre måteleg vellukka, noko som i høg grad må takast omsyn til ved tolkinga.

Analyse

Observasjonsdata er analyserte på eit aggregert nivå. Det tyder at heile datamaterialet er slått saman og analysert som ein heilskap. Konsekvensen er at vi får presentert eit gjennomsnittleg bilete, der variasjonane kan vere store, men dei går eg ikkje inn på. Dette vurderer eg som mest forsvarleg med det relativt avgrensa materialet vi har, både i høve til einskildbarn og einskildklasser. Eg har ikkje funne det rett å analysere korkje på fylkes-, kommune-, skule-, klasse- eller individnivå anna enn i unntakstilfelle. Slike analysar stiller større krav til

⁹ Haug (1992).

utvalsprosedyrar og omfang av data enn dei som har vore mogleg her. Ved den måten data er analyserte på får ein best tak i det som er mest vanleg i tilboda, det som skjer dagleg. Unntaka, det som går føre seg sjeldan vil det vere vanskelegare å få fram sikre opplysningar om. Det skal godt gjerast at det som skjer sjeldan går føre seg nett dei få dagane då vi observerte. Her er feilkjeldene størst. Dette avgrensar også den mengda spørsmål denne undersøkinga kan gje svar på. I datapresentasjonen og analysen tek eg opp nokre avgrensa sider ved innhald, tid, lokalisering og interaksjon.

Innhald

Innhaldet i tilbodet er ei veksling mellom rutine-aktivitetar, vaksenstyrt verksemd og fri aktivitet. Omfanget av både fri aktivitet og vaksenstyrt verksemd, som er dei viktigaste variablane i undersøkinga er nokså omfattande i kjernetilbodet, slik tabell 1 viser.¹⁰ Det går fram at rutinesituasjonar utgjer om lag ein femdel av observasjonane, fri aktivitet utgjer noko meir enn to femdelar og vaksenstyrt verksemd om lag ein tredel.

Tabell 1 *Fordelinga mellom dagsmomenta i 6-åringstilbodet.*

Situasjon:	Fordeling % og (N)
Rutinesituasjon	21 (3420)
Friaktivitet	44 (7143)
Vaksenstyrt verksemd	35 (5738)
Ikkje svar	0 (37)
Total	100 (16338)

Innhaldet i fri og styrt aktivitet er undersøkte nærare. Innhaldskategoriane er som nemnt usikre, difor legg eg ikkje fram detaljane her. I den vaksenstyrte verksemda (inne) deler eg innhaldet i kjernetilbodet i to hovudgrupper. Det er undervisning i tradisjonelle skulefag (emne, lesing, skriving mm) og meir ekspressive og kreative aktivitetar (musisk og fysisk verksemd). Det syner seg at omfanget av desse er om lag like stort. Dette tyder at det vaksenstyrte innhaldet ikkje er einsidig, men tvert om nokså variert. Til samanlikning, i skulefritidsordninga har dei ekspressive og kreative aktivitetane eit monaleg større omfang, noko vi også skulle vente ut frå formålet med den verksemda.

Innhaldet i den frie aktiviteten varierer, avhengig av om han går føre seg ute eller inne. Hovudskillet er at ute skjer det langt meir rein fysisk aktivitet enn inne.¹¹ Totalt sett utgjer leik nesten halvdelen av aktivitetane i fri aktivitet, leiken er den aktivitetsforma som dominerer. På den andre sida er over halvdelen av aktiviteten

¹⁰ Eg analyserer ikkje rutinesituasjonane vidare. Dette er ikkje fordi dei er uvesentlege, tvert om. Gjennom rutinesituasjonane skjer det mykje sosialisering, oppseding og tilpassing til reglar og normer (Øie 1994). Grunnen til at eg ikkje går inn på dei er at utgangspunktet er ein studie av fri- og styrt aktivitet.

¹¹ Det er viktig å vere merksam på dei vanskane som ligg i å skilje mellom leik og dei andre aktivitetsformene som fysisk og musisk aktivitet.

i dei frie situasjonane ikkje leik. Den er fordelt prosentvis omtrent likt over ei rad ulike former som fysisk aktivitet, musisk aktivitet, samtale mm.

Observasjonane registrerte nokre sider ved barna sine vilkår og aktivitetsmønster i dei to dagsmomenta fri aktivitet og vaksenstyrt verksemd (tabell 2).

Tabell 2 *Vilkår for aktivitet og aktivitetsmønster i fri aktivitet og vaksenstyrt verksemd.*

Kategori	Friakt	Vaks
Open	78	16
Lukka	5	72
Stille	39	75
Bevege	42	20
Verbal	51	32

Tabellen syner at den frie aktiviteten og den vaksenstyrte aktiviteten er forskjellig. Den frie aktiviteten er mest open, den vaksenstyrte er mest lukka, og skilnadene er store, men i den retninga vi måtte vente.

- *Open arbeidsmåte:* Verksemda har stor grad av fleksibilitet, med fridom for barna til handling også innanfor dagsmomentet. I vaksenstyrt verksemd tyder dette at sjølv om den vaksne leier og bestemmer, har barna gode vilkår for sjølve å avgjere korleis ei oppgåve skal arbeidast med og løysast.

- *Lukka arbeidsmåte:* Barna blir i nokså stor grad dirigerte, både direkte og indirekte i sine aktivitetar. Rammene for kva som er lov og mogleg er svært stramme. I fri aktivitet tyder dette at barna trass i at dei har fridom, er underlagt relativt mange reguleringar i form av krav til løysingar, åtferd osv.

Det går også fram av tabellen at 6-åringane sit mindre stille, er meir i rørsle og snakkar meir i den frie aktiviteten enn i den vaksenstyrte verksemda. Då sit dei nokså stille, og snakkar langt mindre. På den eine sida er også dette noko som karakteriserer fri aktivitet og vaksenstyrt verksemd, og er ikkje oppsiktsvekkande. Tabellen syner med andre ord at den frie aktiviteten er fri, og langt meir fri enn den vaksenstyrte verksemda. På den andre sida er dette mønsteret for den vaksenstyrte verksemda nokså likt det som ein finn i nesten talrike undersøkingar av undervisning. Det kan altså sjå ut som om vi her får dokumentert ei nokså tradisjonell undervisningsåtferd.

Tid

Fordelinga av dagsmomenta i kjernetilbodet syner ein overraskande stabilitet over tid, når ein samanliknar med det som er kalla samarbeidsmodellen

(Samarbeid barnehage -skule) i «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringar» (1986-1990). Det er den mest relevante å samanlikne med (tabell 3).

Tabell 3. *Samanlikning mellom 6-åringstilbodet og samarbeidsmodellen i 6-åringforsøket (%-vis fordeling).*

	1987	1988	1989	1990 ¹²	1995
Rutine	21	21	21	25	21
Fri akt.	44	44	43	37	44
Vaksenst	33	35	37	39	35
Tot %	100	100	101	101	100
N (obs)	909	4166	4671	4302	16338

Denne stabiliteten indikerer at dei strukturelle elementa denne verksemda er underlagt er viktig for realiseringa. Det vil seie at element personalet ikkje rår over eller kontrollerer bestemmer langt meir av rammene for innhaldet i tilbodet, enn det vi er vane med å tru. Og det tolkar eg mellom anna som ein konsekvens av dei institusjonelle kreftene og rammene tilbodet fungerer innanfor. Med andre ord, med dei reguleringane som er gjevne kan det sjå ut som om dette er den fordelinga som oppstår mellom vaksenstyrt verksemd og fri aktivitet.

Den andre tidsdimensjonen eg vil løfte fram her, er lengda på periodane for fri aktivitet. Det er dokumentert i undersøkinga at eit stort fleirtal av observasjonane av fri aktivitet går inn som deler av lengre ubrotne sekvensar. Det tyder at dei frie aktivitetsperiodane både ute og inne er relativt lange i tid, slik som idealet er for at særleg leik skal kome i gang og utvikle seg.

Lokalisering

Hovuddelen av aktiviteten i 6-åringstilbodet gjeng føre seg innanfor institusjonsgrensene. Berre 5 % av observasjonane er gjort utanfor institusjonsområdet. Rundt ein femdel av aktiviteten skjer ute, fire femdelar innandørs. Ute er det nesten berre fri aktivitet. Inne er det ei veksling mellom fri aktivitet og vaksenstyrt verksemd. Det er registrert kva slags fysisk rom barna oppheld seg i. Tendensane er at hovudmengda av både uterommet og innerommet har eit typisk barnehagepreg eller har preg både av barnehage og skuletradisjonen. Skulepreget finst i minst grad båe stader, barnehagepreget er mindre ute enn inne. Mi tolking av dette er at ein i fysisk forstand har prøvd å tilpasse skulane den aldersgruppa av barn som skal nytte dei, eller ein vel dei romma på skulen som er best tilpassa aktiviteten. Tilbodet blir normalt ikkje gitt i vanlege klasserom slik vi kjenner dei frå den «klassiske» skulen. Romma er

¹² Avviket frå 1990 kan forklarast med ei anna metode i innsamlinga av data. Då følgde vi ikkje eit enkelt barn, men registrerte programmet for alle barna samstundes. Det kan ha gjeve dette utslaget.

gjort noko med for formålet, eller ein vel andre rom for 6-åringane enn dei reine og mest typiske klasseromma.¹³

Eg har også stilt spørsmålet om preg på rom bestemmer aktivitet. Dette er ein del av ein teori som vart utvikla i samband med evalueringa av «Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar». Der var det store skilnader mellom dei ulike forsøksmodellane. Tilbodet i barnehagen hadde mykje meir fri aktivitet enn tilbodet i skulemodellen. Den hadde i staden mest vaksenstyrt verksemd. Denne delteorien viser seg vanskeleg å undersøke i det materialet vi har samla inn, fordi i eit svært stort fleirtal av institusjonane har tilboda tilgang på ulike typar rom. Det er altså høve til å velje rom etter aktivitet. Det kan i seg sjølv vere eit uromoment. Byte av rom er også ofte framstelt negativt, som noko som forstyrrar. På den andre sida syner undersøkinga at handlingsalternativa eksisterer, skulane der aktivitetane går føre seg har her eit potensiale. Om det blir brukt på ein fornuftig måte kan vi ikkje seie særleg mykje om, bortsett frå at periodane med fri aktivitet foregår på same stad over nokså lang tid.

Det har vore mogleg å isolere dei få tilboda som går føre seg i typiske skulerom og dei som har eit eintydig barnehagepreg. Dette går fram av tabell 4. Han syner at det er ikkje kvar på skulen tilbodet har plass som er avgjerande for orienteringa, men preget på romma. Rom med barnehagepreg har meir fri aktivitet enn dei andre tilboda (tala i tabellen er positive). Rom med mest skulepreg har mest vaksenstyrt verksemd (tala er store og negative). Tilbod med preg frå begge ligg

¹³ Ein viktig variabel undersøkinga ikkje gir svar på er kor stor plass barna har innanfor dei rammene som her er gjort greie for.

i ei midtstilling mellom desse to ytterpunkta. Dette gir ei viss støtte til teorien om at den fysiske organiseringa av tilbudet verkar inn på innhaldet.

Tabell 4. *Differansen i prosentpoeng mellom fri akt og vaksenstyrt aktivitet inne for ulike romløysingar.*

Preg:	Bhagepreg	Skule preg	Preg begge
Rom i lag med skulen elles	+4	-48	-29
Rom i same bygg, fysisk skilt	+13	-49	-14
Rom i eigen bygning	+3	-56	-22

Pluss (+) framfor tala tyder at prosenten fri aktivitet er større enn prosenten vaksenstyrt aktivitet. Minus (-) tyder at prosenten fri aktivitet er mindre enn prosenten vaksenstyrt aktivitet.¹⁴

Interaksjon

Dimensjonen interaksjon handlar om kva grupper av barn og vaksne 6-åringane har tilgang på i dei observerte situasjonane. Omfanget av samvær med yngre og/eller eldre barn er både eit mål på aldersblanding og på samarbeid mellom institusjonar. Samvær med yngre barn indikerer også samarbeid med barnehagen. Samvær med eldre barn kan samstundes indikere samarbeid med høgare klassesteg. Data som viser dette går fram av tabell 5.

Tabell 5. *Forholdet mellom tilgang på ulike aldersgrupper og dagsmomenta, % (N i parentes).*

Barn	Rutinesit	Fri akt	Vaksenst	Tot
Åleine	9	9	4	7
Yngre	2	3	3	3
Berre jamgamle	82	80	82	81
Eldre	7	9	13	10
Sum	100	101	102	101

Seksåringane er mest i lag med andre seksåringar, aldersblandinga skjer berre i 13 % av observasjonane. Barna i 6-åringstilbodet har nesten ikkje samband med barn som er yngre enn dei sjølv. Det vil seie at desse tilboda ikkje har særleg med barnehagen å gjere. Den aldersblandinga som er registrert er med eldre barn. Den skjer mest i vaksenstyrt verksemd. Aldersblandinga i fri aktivitet har eit nesten like stort omfang, men når eg legg mindre vekt på den, er årsaka at svært mykje av dette skjer ute i dei vanlege friminutta som ikkje er forlenga for dei

¹⁴ Tabellen bygger på 12240 obs, 540 ikkje besvarte obs er trekt frå.

eldre barna slik som for dei yngre. Dette kan indikere at samarbeidet med eldre barn er utført på skuletradisjonen sine premissar, meir enn på barnehagetradisjonen sine. Full innsikt i dette vil ein først få om ein i tillegg granskar det detaljerte opplegget i den vaksenstyrte verksemda.

Samvær med eldre heng nært saman med skulestorleik, den minkar med aukande storleik på skulen. Når ein allmennlærer har ansvaret for dette tilbodet aukar også innslaget av samvær med eldre barn. Samværet med eldre barn opptre med andre ord mest når dette er ein direkte eller indirekte organisatorisk del av tilbodet. Av dette kan vi slutte, at når samværet med eldre barn blir ei «sak» som skal planleggast og leggast til rette for utanom daglege rutinar ol, opptre det sjeldnare. Dei etablerte strukturane er her med på å lette (i dei fådelte skulane) eller hemme (i dei fulldelte skulane) måloppnåinga.

Tabell 6 syner tilgangen på vaksne i dei observerte situasjonane.

Tabell 6 *Vaksenkontakt og dagsmoment, % (N i parentes).*

Vaksne	Rutine	Fri akt	Vaksenst.	Tot
Ingen vaksne	33	68	14	42
Andre vaksne	50	25	59	43
Førskulelærer	34	12	50	30
Allmennlærer	6	2	17	8
Foreldre	3	0	1	1

37 observasjonar er ikkje med i berekningsgrunnlaget. Kolonnesummane er over 100, fordi det kan vere meir enn ein vaksen tilgjengeleg samtidig.

Foreldra er nesten heilt fråverande i dette tilbodet. Kontakten med dei såkalla «andre vaksne» dominerer både totalt og i alle dagsmomenta. Det er dei vaksne som ikkje har pedagogisk utdanning. Kontakten med dei faglærte er minst i fri aktivitet og størst i vaksenstyrt verksemd. Det mest overraskande er at førskulelærarane er såpass lite tilgjengelege i fri aktivitet og så mykje i vaksenstyrt verksemd. Sett i høve til nærværet hos dei som har høgast kompetanse på dette feltet kan utsegnene om verdien av å ha kvalifiserte personar for å arbeide med frileik verke noko retoriske. Eg vil nemne fire forklaringar på dette mønsteret.

Resultata kan forklarast ut frå eit *ideologisk* plan. I dette ligg at den faglege tradisjonen handlar om at barna skal ha fridom til å vere aktive på eigne premisser, og mest mogleg utan ytre innblanding frå dei vaksne.

Desse resultata kan også forklarast som konsekvensar av ei bestemt *sosial og fysisk organisering*. Under den frie aktiviteten rår ei *individuell innraming*. Det einkilde barnet har prinsipiell fridom til å vere så å seie kvar som helst på institusjonsområdet. Barna er ofte spreidde over eit større område, på fleire rom, og personalet må spreie seg tilsvarande. Og sidan det er noko fleire «andre tilsette» i ei gruppe 6-åringen enn førskulelærer eller allmennlærer er det naturleg at barna får større tilgang til denne eine gruppa. I den vaksenstyrte aktiviteten rår ei *kollektiv innraming*. Som regel er då alle barna samla på eit mindre og avgrensa geografisk område saman med alle eller dei fleste vaksne. Då er også gjerne aktiviteten langt meir strukturert, og det aukar tilgangen på vaksne.

Den tredje forklaringa kan vere at personalet, og særskilt førskulelærer prioriterer *andre arbeidsoppgåver* når barna har fri aktivitet. Det kan vere å ta pause, å gjere

kontorarbeid, gje rettleiing og telefonere. Det som er definert som frirom for barna er då også oppfatta som frirom for dei vaksne.

Den siste forklaringa eg vil gje handlar om *motsetninga* mellom *kontroll* og *fridom*. Arbeidet med barn i denne alderen kan sjåast som ein kamp mellom det uvisse i fridomen og orden knytt til kontroll.¹⁵ I det usikre ligg høge krav til personalet. Denne uvissa hevdar fører til kravløyse, slik at barn får gjere det dei sjølv meiner er best for seg. Mellom førskulelærarane er det motvilje mot å styre, leie og bestemme. På den andre sida er strevet etter system. Dette blir tvinga på institusjonen utanfrå, gjennom mellom anna faglege forventingar. For å takle dette utviklar institusjonen visse ordensrituale og disiplinære rutiner. Rutinesituasjonar og vaksenstyrt verksemd kan mellom anna forståast som dagsmoment for slik rituell disiplinering. Når førskulelæraren er tilgjengeleg for 6-åringen skjer det i 83 % av observasjonane i desse mest disiplinerte situasjonane, og det skjer berre i 17 % av tilfella i frie aktivitetar. Dette kan nok til ei viss grad vegast opp av at førskulelæraren arbeider indirekte. Dilemmaet som bør analyserast vidare er likevel at førskulelæraren som den mest kompetente i fri aktivitet i realiteten er mest engasjert og tilgjengeleg for barna i dei delen av tilbodet der disiplineringaspektet står sterkast.

Verdsettinga

Det er ikkje uvanleg med forventningar om at granskingar som dette skal ende opp i ein endeleg konklusjon, ei verdsetting eller ein verdidom. Den skal uttrykkje i kva grad dei intensjonane som er formulerte for verksemda totalt sett er nådde, og om dette kan godtakast eller ikkje. Eg har motførestellingar til slike tilnærmingar til evalueringsfeltet. Dei kan lett ende ut i overforenklingar og til og med parodiar, som td når enkelte aviser nyttar terningauga for å gi uttrykk for «verdien» eller «kvaliteten» av ei sak, td bøker, plater, filmar, innsats i debattar ol. Svært mange av dei sakene som blir evaluerte er nokså komplekse, og såpass samansette at det ofte trengst meir ein argumentasjon enn korte og fyndige utsegner eller «auge».

På den andre sida vil fråvere av kompakte og samanfattande vurderingar i større grad legge til rette for symbolsk og strategisk bruk av evalueringa. Det vil gje ei større opning for konklusjonar på andre grunnlag enn reint faglege. Difor vil eg,

¹⁵ Ehn (1983).

trass i alle moglege atterhald gje mi eksplisitte verdsetting av resultata av undersøkinga.

Generelt

Det er nokså store variasjonar, både mellom skular og kommunar på forskjellige variablar, men sett under eitt er resultata positive. Jamt over synest kjernetilbodet for 6-åringane å arbeide innanfor rammer som samsvarar nokså godt med dei føresetnadene og intensjonane som er lagde til grunn. Tilbodet går føre seg innanfor rammer som gir eit handlingsrom som kan gjere det mogleg å sameine det som skal vere kjernen i tilbodet. Det har eit innhald med både fridom og utfalding på den eine sida og styrt aktivitet på den andre og har slik dette er operasjonalisert i denne undersøkinga ein struktur som gir rom både for det beste i barnehage- og i skuletradisjonen. Ein ikkje ubetydeleg del av den frie aktiviteten er lek, og majoriteten av den frie aktiviteten er organisert i tid slik barnehagen gjer dette. Dei fysiske rammene dette skjer innanfor er også nokså tilpassa verksemda.

Utfordringa ligg i stor grad i å organisere og utnytta dette handlingsrommet på den optimale måten. Dei få meir grundige undersøkingane som er gjorde og som eg kjenner, syner at denne organiseringa, utnyttinga og tilrettelegginga varierer svært mykje. Mykje av innsatsen for å få tilbodet til å fungere etter intensjonane vil handle om to forhold. Det eine er å syte for at det handlingsrommet som eksisterer blir organisert så positivt og fornuftig som råd er. Det er eit ansvar som alle i skulesamfunnet deler, men det kan ikkje vere tvil om at skuleleiinga på alle nivå har eit spesielt sentralt og viktig ansvar på dette området. Det andre er at det personalet som skal gje handlingsrommet innhald fagleg og pedagogisk er i stand til dette, eller blir sette i stand til det. Det er deira innsats det til sjuande og sist kjem an på, men ikkje åleine. Det aktualiserer etterutdanningsspørsmålet. Etter mi vurdering er korkje førskulelærarar eller allmennlærarar i dag fullt ut kompetente til å arbeide på det nye småskulesteget. Begge gruppene treng kompetanseutvikling, men kvar på sine område.¹⁶

På den andre sida er graden av samordning mellom tilbodet til 6-åringane og skulen er ein interessant, men motsetnadsfylt faktor. Når samordninga med skulen aukar på visse område, gir det ein gevinst i høve til intensjonane. Det gir meir aldersblanding og samarbeid oppover i skulen. Samstundes får innhaldet større skulepreg og mindre barnehagepreg. Ved å satse på samordning når ein eit mål, men fjernar seg kanskje frå eit anna. Her opptretr altså eit av dei store dilemma i materialet. Det kan tenkjast at det er eit optimalt punkt for når dei organisatoriske løysingane kan bidra i positiv lei. Då vil fullstendig integrasjon med nett dei same vilkåra som alle andre klassesteg gjere kjernetilbodet til skule.

¹⁶ Haug (1995).

Fullstendig frisetting, avstand til og isolasjon frå skulen vil motsett gjere det til barnehage. Tilbodet står med andre ord overfor eit nokså klassisk dilemma. Det gjeld å få tilstrekkeleg fridom utan å verte isolert. Eller motsett, det må verte ein del av ein større heilskap utan å verte oppslukt og uidentifiserbar.

Seksåringstilbodet er svært sterkt prega av institusjonskonteksten. Nesten all aktivitet skjer innanfor den fysiske avgrensa institusjonen. Ein har altså ikkje fått vilkår for, eller makta å prioritere å opne tilboda ut imot samfunnsliv, nærmiljø osv slik noko av retorikken omkring tilboda går ut på. Dette kan sjølvsagt kompensere ved at «samfunnslivet» kjem inn i institusjonen. Om så skjer er ikkje kartlagt i denne undersøkinga, men er studert av andre. Og resultatene er ikkje i samsvar med måla. Det synest å vere vanskeleg å få dette til på ønskt vis. Dette er resultatene også frå alle modellane i 6-åringsforsøket (1986-90), og er truleg eit fellestypisk trekk både ved barnehagen og ved skulen. Fridom og eigenforvaltning innanfor og utanfor institusjonen vil vere underlagt heilt forskjellige reguleringar og premissar. Ut frå ei slik tenking er det grunnar til å gje institusjonskritikarane rett. Dette er eit tilbod avgrensa frå samfunnslivet og den samfunnskulturelle verksemda elles. I dette perspektivet er tilbodet på den eine sida verkeleg ei innesperring, brukt om det fenomenet at verda utanfor institusjonen kjem for lite inn i institusjonslivet. På den andre sida er spørsmålet kva som er det reelle alternativet? Så vidt eg kan sjå er det ikkje andre alternativ i dag, enn å nytte institusjonane. Problemet med innesperringa må difor i stor grad forståast som ei pedagogisk utfordring, der spørsmålet heile tida må vere: Korleis bringe barna ut i samfunnslivet og korleis bringe samfunnslivet inn til barna? Det er berre gjennom vidare utvikling av slike spørsmål ein kan dempe ned verknaden av det som i dag framtrer som ei naudsynt institusjonalisering. Ein har hittil ikkje klart å rive dette tilbodet laust frå dei tradisjonane og føresetnadene som allereie er etablerte for arbeid i institusjonar for barn med denne alderen. Innhald og opplegg er slik eg vurderer resultatene av denne undersøkinga så langt innanfor kjende rammer og gjort på kjende måtar. Det representerer ikkje noko forsøk å møte kritikken av institusjonaliseringa med nyutviklingar eller mottrekk. Dette er heller ikkje noko målsetting med dette tilbodet. Når eg framhevar dette momentet her, er det for å understreke at denne delen av saka kunne ha fått meir merksemd enn ho har fått, og at den kanskje er så viktig at den bør vere eit hovudelement og ei hovudutfordring i det vidare arbeidet.

Spesielt

I denne undersøkinga har det kome fram nokre moment som heilt klart også representerer nokre meir avgrensa pedagogiske utfordringar, og som vi kjenner att frå andre samanhengar. Dette gjeld mellom anna:

Den vaksenstyrte verksemda syner seg som nokså lukka, med relativt liten fysisk og verbal aktivitet frå barna si side. Dette er ei gjentakning av dei mange

undersøkingane som er gjorde av mønsteret i klasseromsundervisning. Dersom målsettinga er å gjere skulestarten opnare og friare, vil det vere ei naturleg målsetting å prøve og endre dette nærast klassiske mønsteret.

Det er eit dilemma at dei som har den minste faglege kompetansen i fri aktivitet er dei som i størst grad er tilgjengelege for barna i denne delen av dagsprogrammet. Dette er eit dilemma, fordi nøgnare undersøkingar syner at faglærte og ufaglærte opptre på ulikt vis i desse situasjonane.¹⁷ Og det synest å vere slik at dei «andre vaksne» er dei som i minst grad meistrar dei krava som ligg i føresetnadene slik barnehagetradisjonen definerer dei.

Foreldreinnslaga i tilbodet er langt mindre enn eg hadde forventa, og kan tyde på at det er skulen og ikkje barnehagen sitt foreldresamarbeid vi her ser dokumentert.

Eg oppfattar i alle fall deler av uteaktiviteten som rituell, i den meininga at det synest viktigare at barna er ute, enn kva dei held på med. Å utvikle uteaktiviteten er ei viktig oppgåve.

Aldersblandinga med yngre barn eksisterer omtrent ikkje. At det ikkje er registrert kan ha samanheng med tidspunkt for datainnsamling og metode. Uansett vil det vere ei nokså stor utfordring å utvikle relasjonane mellom den framtidige nye 1. klassen og barnehagen. Hovudårsaka til denne utfordringa ligg i at alle skulebyrjarane er yngre enn før. Dei aller yngste vil vere 5½ år gamle når dei skal gå frå barnehagen og over til skulen. Det er også eit moment, at dersom ideen bak den frie aktiviteten skal fungere, føreset den barn i mange forskjellige aldrar.

Aldersblanding med eldre barn er det ein del av. Samarbeidet mellom tilbodet til 6-åringane og skulen elles har ikkje noko spesielt stort omfang. Dersom intensjonen om at førskulepedagogikken skal verte teken i bruk i klassestega over 6-åringstilbodet er det ein føresetnad å utvikle dette samarbeidet langt vidare. Spesielt er dette ei utfordring for dei fulldelte skulane, der aldersgruppene i utgangspunktet er organiserte kvar for seg.

Utsynet

Kva kan ein så med utgangspunkt i denne undersøkinga konkludere med når det gjeld endring og utvikling? Er dette tilbodet under vegs i rett lei? Om dette gir ikkje denne granskinga noko enkelt svar. Faktisk høver den ikkje så godt i det

¹⁷ Øie (1994).

heile for å svare heller. Forklaringa på dette er at eg har evaluert eit barnehagetilbod ut frå kriterium til eit skuletilbod som endå ikkje eksisterer. Når tilbodet verkeleg er underlagt skulens tradisjonelle vilkår er tendensen at det blir meir skule, enn når det er underlagt barnehagens vilkår. Det stadfester og utdjupar skepsisen.

Vegen om barnehagen er likevel det aller mest spennande ved denne måten å reformere på. Kanskje er det ei liten genistrek? Ein definerer tilbodet som barnehage, etablerer det som barnehage, for så seinare å gjere det om til skule. Då oppnår ein å bryte institusjonelle barrierar, motstand og tradisjonar på ein heilt annan måte, enn om det direkte vart definert som skule, utan vidare. Det vil med andre ord slik eg ser det, gjere forskjell om ein inkluderer ein barnehage i skulen, enn om ein berre lagar eit nytt klassesteg utan å ha gått vegen om barnehage først.

På den andre sida, det kjernetilbodet som er evaluert i denne undersøkinga er formelt sett barnehage. Det er underlagt barnehagens reguleringar, forskrifter, tradisjonar osv, men innanfor ein skulekontekst. Dette har gitt tilbodet ein nokså særprega dagsrytme, innhald og arbeidsmåtar. Det uvisse elementet er kva som vil skje når dette tilbodet går over frå å vere barnehage og til å verte skule. Vil tilbodet halde fram som no, eller vil det gradvis ta meir og meir farge av skuletradisjonen slik resultata frå skulemodellen i 6-åringsforsøket gjorde? Om dette fortel denne undersøkinga lite. På den eine sida kan den gje grunn for å tru at endringa ikkje vil verte så stor. Dels fordi tilbodet allereie i stor grad har fått andre vilkår enn dei skulen oftast har. Dels fordi dei ideologiske elementa i læreplanar ol så klart uttrykkjer at den nye førsteklassen og den nye småskulen skal vere noko anna enn det vi tradisjonelt assosierer til skule. Det kan også vere grunn til å tru at når tilbodet blir skule, vil det bli underlagt andre reguleringar som gradvis vil endre tilhøva slik at ein oppnår likskap mellom alle i skulemiljøet.

Det er mindre konfliktfylt, mindre arbeidskrevjande og kanskje ikkje minst det dei fleste lettast vil kunne vere med på. Her ligg endå ei utfordring og uvisse.

Litteratur

- Dahllöf, U. 1967. *Skoldifferentiering och undervisningsförlop*. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Ehn, B. 1983. *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Lund: Liber.
- Haug, P. 1996a. *Barnehage på skule*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Haug, P. 1996b. Politikk og pedagogikk. Skulestart for 6-åringar i Noreg. I: Peder Haug, red. *Pedagogikk i ei reformtid*. Høgskulen i Volda.
- Haug, P. 1995. Etterutdanningsutfordringar i Grunnskulereform 97. *Barn 2*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Haug, P. 1992. *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U.P. 1984. «Ramfaktorteorins» historia. I: D. Broady og U.P. Lundgren, red. *Skeptron. Tema: Retten att tala*. Stockholm: Symposion Bokförlag.