

Wenche Storaker Kilander

Læringsmiljøet i tre 6-årsgrupper og en 1. klasse

I denne artikkelen vil jeg sette fokus på læringsmiljøet og de yngste barnas læring i skolen. Før Grunnskolereform 1997 trådte i kraft, hadde 80 % av 6-åringene et frivillig pedagogisk førskoletilbud, lagt til barnehager eller skolens lokaler. Det innebærer at mange 6-åringene hadde sitt pedagogiske tilbud knyttet til skolen. Læringsmiljøet i barnehagen og skolen er basert på ulike pedagogiske tradisjoner. Dette kommer til uttrykk i institusjonenes pedagogiske virksomhet. I det følgende vil jeg beskrive læringsmiljøet i tre 6-årsgrupper og én 1.-klasse basert på egne observasjoner våren 1995. I artikkelen blir læringsmiljøet vurdert ut fra de fysiske vilkårene, organiseringen av dagen, innhold i dagen og ulike aktiviteter hvor barn og pedagoger er aktører.

Gjennom flere års arbeid som førskolelærer og tidligere besøk i barnehage og skole har jeg erfart at det er mange forhold som virker sammen, og blir bestemmende for hvordan en barnehage eller skole fungerer. Det er denne summen jeg har valgt å betegne som en barnehage eller skoles læringsmiljø. Læringsmiljøet utgjør *både en barnehage eller skoles fysiske vilkår, organisering og struktur, oppfattelse av læring hos pedagogene og barnehagens/skolens tone; det nære samværet i den enkelte barnehage/klasse.*

I denne artikkelen vil jeg på grunnlag av egne observasjoner belyse barns læringsmiljø. Dette vil jeg gjøre gjennom en sammenligning av de fysiske vilkårene innendørs, organisering og struktur av dagen og det nære samværet mellom pedagog og barn. Sammenligningen bygger på systematiske observasjoner i tre 6-årsgrupper og en 1.-klasse våren 1995. Jeg var til stede to hele dager i hver av de tre 6-årsgruppene. I 1.-klassen var jeg til stede hele dagen i en uke. Antall timer totalt var 20 i 6-årsgruppene og 20 i 1. klasse.

Lokalene og beliggenheten til 6-årsgruppene og 1.-klassen gir etter min vurdering et tverrsnitt av det mangfoldet som pr. i dag finnes. En av 6-årsgruppene holdt til

på en tredelt barneskole hvor lokalene som ble benyttet ligger i selve skolebygget, og opprinnelig var ett klasserom. De to andre gruppene holdt til i henholdsvis en brakke oppført i ytterkant av skoleområdet og i nybygg, bygget spesielt for 6-årsgruppas formål. Lokalene til de 3 gruppene ble også benyttet av skolefritidsordningen (SFO) ved skolen etter at 6-årstilbudet var ferdig for dagen.

1.-klassen hadde sitt eget klasserom i en paviljong som ble delt med en parallellklasse og to klasser på et høyere trinn.

Hver av de tre 6-årsgruppene bestod av 18 barn, en førskolelærer og en assistent. 1.-klassen bestod av 25 barn og en allmennlærer. Allmennlæreren hadde klassen i alle fag.

Jeg opptrådte dels som tilskuer og dels som pedagog i 6-årsgruppene og 1. klassen. Hvilken av disse rollene jeg inntok var drøftet med de ansatte på forhånd og avhengig av situasjonen «der og da».

Læringsmiljøet i tre 6-årsgrupper og en 1. klasse

Som innledning til eksemplene vil jeg kort vise til barnehagens og skolens tradisjoner. Sammenhengen mellom tradisjonene og læringsmiljøet vil bli tatt opp i drøftingene. 6-årsgrupper var fram til GR97 trådte i kraft underlagt Lov om barnehager og er dermed formelt barnehager i skolen.

Barnehage og skole - to pedagogiske tradisjoner

Barnehagen og skolen har forskjellig tradisjon. «Både de historiske vilkårene, rammene, de faglige begrunnelsene for aktivitetene og den konkrete praksis er forskjellig» (St.meld. nr 40/92-93 s. 23). Barnehagen hadde hjemmet som modell med vekt på hjemmekoselig miljø. Barna bestemte i stor grad hva de ville gjøre. Førskolelæreren var primært tilstede som tilrettelegger og støtte når barna trengte det. Barnehagen la vekt på utvikling med god tid til lek og frie aktiviteter. Barnehagetradisjonen er «her og nå» orientert med vekt på sosial adferd.

Skolen hadde tidligere Kirken som forbilde. Skolen ble opprettet for å lære barn å lese som forberedelse til konfirmasjonsundervisningen. Barna fikk i skolen systematisk undervisning ut fra en fagsentrert lærebok. Skolen la vekt på læring

hvor hovedinnslaget har vært undervisning av hele klassen. Skolens tradisjon er framtidsorientert med vekt på kunnskap.

De fysiske vilkårene innendørs

Det første inntrykket en får av en barnehage eller skole er selve bygningen. Beveger en seg innendørs er de fysiske vilkårene inne med å nyanserer inntrykket. De fysiske vilkårene er som tidligere sagt en del av læringsmiljøet. Følgende beskrivelser og sammenligninger kan brukes for å belyse dette.

De fysiske vilkårene innendørs i tre 6-årsgrupper

I de tre observerte 6-årsgruppene hadde de fysiske vilkårene inne hovedpreg av barnehage. Det ble gitt mulighet for ulike aktiviteter i smågrupper. Avskjermet dukkekrok/familiekrok med dertil egnet utstyr fantes i to av gruppene. Lesekrok med ulike typer bøker og vinkelsofa med myke puter gikk igjen i alle 3 gruppene. Diverse bygge- og konstruksjonsmateriell fantes i alle gruppene. Ulike typer formingsmateriell stod fremme i åpne hyller og var lett tilgjengelig for barna. Barna hadde hver sin skuff for oppbevaring av selvlagde produkter og sine små «skatter».

Gruppene var utstyrt med langbord og benker. Ei tavle opptok det meste av en vegg i rommet. Interiør som gardiner og duker var i friske farger, og det var grønne planter i vinduene. Rommet hadde et lyst og vennlig preg.

De fysiske vilkårene innendørs i en 1. klasse

De fysiske vilkårene hadde hovedpreg av skole. Barna hadde hver sin pult og stol tilpasset den enkeltes høyde. Pultene var satt sammen to og to og hadde front mot kateteret, som stod midt imot. En tavle dekket veggen bak kateteret. Bakerst i rommet var det en avskjermet krok med diverse bøker og spill. Ved siden av kateteret var det en hylle med esker som inneholdt limstifter, farger og sakser. Hvert barn hadde sin skuff til oppbevaring av selvlagde produkter og individuelle «skatter». Det var kulørte gardiner for vinduene. Rommet hadde et lyst og vennlig preg. Det var teppe på gulvet.

En sammenligning av de fysiske vilkårene

De fysiske vilkårene viser at både 6-årsgruppene og 1.-klassen var preget av den tradisjonen de var sprunget ut av. Planter i vinduene, duker på bordene og vinkelsofa i alle tre 6-årsgruppene ga preg av et hjemmekoselig miljø. Materiell og utstyr var variert og stod fremme. Det ga signaler om flere ulike aktiviteter på ett sted. Tilgjengeligheten til materialet ga en opplevelse av at barna kunne ta i bruk det de ønsket ut fra interesser og behov. De fysiske vilkårene i 6-årsgruppene viste til et læringsmiljø hvor barna hadde store valgmuligheter i aktiviteter og hvor egne interesser var styrende. Avskjermede kroker kunne gi barna mulighet til å være fri fra voksne. En kan trekke paralleller til det norske hjemmet på 50- og 60-tallet hvor mor var hjemmearbeidende og primært opptatt med sine

gjøremål, men tilgjengelig for barna når de hadde behov for det, og hvor barna var opptatt med sine aktiviteter ut fra egne valg.

Med fjernsynet kom vinkelsofaen inn i det norske hjemmet. Her samlet familien seg foran fjernsynet for felles hygge og opplevelser. I de observerte 6-årsgruppene var vinkelsofaen samlingsstedet for samlingsstund og andre felles aktiviteter (samtale, høytlesning og fortelling).

Klasserommet kunne med sin innredning gi assosiasjoner til kirkerommet. Pultenes plassering på rekke og med front mot kateteret ledet tankene mot kirkebenkenes plassering i forhold til prekestolen. Dette kan gi assosiasjoner om tidligere tider da kirken og skolen var forvaltere av kunnskapen representert ved presten på prekestolen og læreren bak kateteret.

I 1.-klassen var det som i 6-årsgruppene ulikt materiell i åpne hyller, men i et mer begrenset utvalg. Også her ga dette signaler om valgmuligheter i aktiviteter og at ulike aktiviteter kunne finne sted samtidig. Rommet var lyst og vennlig med teppe på gulvet og kulørte gardiner. En så her likhetstrekk med de fysiske vilkårene i 6-årsgruppene. På bakgrunn av skolens og barnehagens tradisjon så det ut til at de fysiske vilkårene i 1.-klassen og de tre 6-årsgruppene hadde nærmet seg hverandre og at det var 1.-klassen som i størst grad hadde nærmet seg 6-årsgruppene.

Organisering

Organisering innbefatter det faglige innholdet i 6-årsgruppene og 1.-klassen, men blir behandlet hver for seg. I «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» heter det (s. 80): «Timane til fag er fordelt som årstimar (undervisningstimar på 15 minutt). Med denne ordninga får skulane betre høve til fleksibel tidsbruk, bl.a. i årsplanlegginga, i periodeundervisning, til temaorganisering av opplæringa og til prosjektarbeid.»

Organisering av dagen i 6-årsgruppene

I 6-årsgruppene var åpningstiden 16 timer i uka. Dagsrytmen hadde store likhetstrekk i de tre gruppene. Dagen startet med samlingsstund. Den bestod hovedsakelig av sang, samtale og høytlesning og varte ca. 45 minutter. Samlingsstunden ble umiddelbart fulgt opp av en formingsoppgave eller skoleforberedende aktiviteter i to av gruppene. Dette arbeidet foregikk ved bordene. Barna forlot bordet etter som de var ferdige med formingsaktiviteten og valgte på egen hånd eller sammen med andre barn hva de videre ville gjøre. I de skoleforberedende aktivitetene fulgte barna førskolelærerens instruksjoner og de ble ferdige til samme tid. Etter disse aktivitetene som også utgjorde ca. 45 minutter var barna ute i ca. en halv time før måltidet ble inntatt. Den tredje gruppen som fulgte skolens organisering i timer og friminutt tok friminutt før

formingsoppgaven eller den skoleforberedende aktiviteten. Etter måltidet var det avslutning med høytlesning for to av gruppene. Den tredje gruppen avsluttet dagen med å være ute. Førskolelærerne leste for barna mens de spiste.

Organisering av dagen i 1. klassen

Barna var på skolen 20 timer i uka. Skoledagen var inndelt i timer og friminutt, styrt av skoleklokka. Timene var preget av tverrfaglighet bortsett fra i matematikktimene. Måltidet ble inntatt etter andre eller tredje time avhengig av det totale antall timer den enkelte dagen. Allmennlæreren leste for dem mens de spiste.

En sammenligning av organiseringen av dagen

Dagsrytmen i 6-årsgruppene viste store likhetstrekk med 1.-klassens organisering av dagen. I alle 3 gruppene hadde samlingsstunden, formingsoppgavene og de skoleforberedende aktivitetene en varighet på ca. 45 minutter, som en skoletime, men to av gruppene fulgte ikke skoleklokka. De fysiske vilkårene inne i 6-årsgruppene innbød til barnas frie valg av aktiviteter, men organiseringen av dagen resulterte i liten tid til barnas valg. Andre undersøkelser (Haug 1991, Kilander 1992) bekrefter at skoleforberedende aktiviteter i 6-årsgruppene går på bekostning av barnas lek. Det er grunn til å spørre om organiseringen av dagen

fører til at det særlig er den tiden barna er ute de kan bestemme over og skape et innhold i.

To av førskolelærerne brukte betegnelsen friminutt på tiden barna var ute. «Vi har vakt i friminuttene på mandag» informerte en av førskolelærerne meg om. «Nå er det friminutt» ble sagt til barna i to av gruppene når de skulle ut. «Mellom 10.00 og 10.20 har vi pause ute» sa den tredje førskolelæreren. Allmennlæreren brukte også betegnelsen friminutt.

Mens barna var ute utførte pedagogene ulike gjøremål inne.

En kan spørre om begrepsbruken og det at pedagogene oppholdt seg inne i «friminuttene» uttrykker en oppfatning av at læring og læringsmiljøet først og fremst er knyttet til det som skjer innendørs. Ligger det i begrepet friminutt føringer som styrer pedagogene i både barnehage og skole? At pedagogene ikke gikk med barna ut, kan være et uttrykk for dette. Når førskolelærerne bruker begrepene pause og friminutt viser dette at de har tatt opp i seg skolens tradisjonelle inndeling av dagen i «timer» og «friminutt». De ulike aktivitetene inne i 6-årsgruppene hadde varighet på ca. 45 minutter, noe som bekrefter dette forholdet. En kan spørre om «timene» på 45 minutter virket førende for innholdet i aktivitetene.

Innholdet i 6-årsgruppene

I 6-årsgruppene startet dagen med samlingsstund. Den ble innledet med navneopprop. Dato, navn på dag og måned ble gjennomgått. Det ble lest, sunget og samtalt ut fra et gitt tema. Barnas spontane assosiasjoner og innspill ble lyttet til og kommentert, så sant barna hadde husket å rekke opp hånden og fått førskolelærerens aksept på at «nå er det din tur».

I samlingsstunden satt barna i hesteko på madrasser/puter på gulvet eller var samlet i en hjørnesofa. Dette førte til at barna hadde stor grad av nærkontakt og alle kunne se hverandres ansikt. For flere, særlig de som ikke hadde ryggstøtte så det ut til å være vanskelig å finne en komfortabel sittestilling. Dette resulterte i kroppslig uro blant barna. Flere av dem la seg ned. De fikk da beskjed av førskolelæreren gjennom uttrykk som: «sett dere opp» eller «sitt pent».

I formingsaktiviteten eller den skoleforberedende aktiviteten som fulgte etter samlingsstunden var det førskolelæreren som bestemte innholdet. Det ble f.eks brukt materiale fra Trygg Trafikk, hvor barna skulle klippe og lime figurer inn i

en bok. Det ble også brukt ferdig produserte bøker hvor barna skulle utføre gitte oppgaver knyttet til skoleforberedende aktiviteter.

Førskolelærerne ga før og under oppgavene felles instruksjoner til barna om hva og hvordan de skulle utføre oppgaven. De fleste oppgavene var av en slik karakter at bare en løsning ga riktig resultat.

Innhold i 1. klassen

I 1.-klassen startet dagen med en sang. Hver fredag var det satt av en time hvor barna kunne vise gjenstander de hadde med hjemmefra eller fortelle om noe de var opptatt av. Det forhindret ikke at de også andre dager i uka kunne starte med at noen hadde noe å vise eller fortelle. Det barnet som f.eks kom til skolen med ny lue midt i uka fikk god tid foran klassen til å demonstrere alle de måtene lua kunne bæres på.

På barnas timeplan var det kun matematikk- og gymnastikktimene som var spesifisert. De andre uketimene var merket med et kryss. Det gav læreren frihet til å velge innhold for timene fra uke til uke etter barnas behov og å gjennomføre temabasert opplæring.

Innholdet i timene var preget av tverrfaglighet. Deler av timene ble brukt til undervisning av hele klassen og ble fulgt opp av individuelt arbeid i bøker eller formingsaktiviteter. Når barna trengte hjelp, henvendte de seg til sidekameraten eller rakk opp hånden som tegn til allmennlæreren på at de hadde behov for hjelp.

En sammenligning av innholdet

I 6-årsgruppene syntes førskolelærerne å sende ut ulike budskap samtidig. Rammene rundt samlingsstunden oppfordret til samspill. Bruk av madrasser og sofaer skapte inntrykk av at fellesskap og hygge var sentralt i samlingsstunden. Dette kom ofte i konflikt med budskapet pedagogen sendte ut gjennom faglig innhold og bruk av restriksjoner. Førte førskolelærerne her en dobbelkommunikasjon som skapte forvirring og usikkerhet for barna om hva som var forventet av dem?

Førskolelærernes valg av innhold i de skoleforberedende aktivitetene gav signaler om at barna måtte innordne seg materialet, dvs. at barnas løsninger ble rett eller feil. Denne undervisningen var preget av instruksjon og krevde at alle barna gjorde den samme oppgaven. Manglet førskolelærerne en bevisst holdning til seg

selv som underviser? Kanskje var de usikre på sin rolle som pedagoger for rene 6-årsgrupper innenfor skolen som institusjon?

Rammene og innholdet i arbeidet syntes i 1.-klassen å ha et klarere og mer entydig budskap til barna om hva som var forventet av dem i situasjonen. Undervisningssituasjonene illustrerte dette tydelig. «Se på meg» var oppfordringen, når allmennlæreren ønsket alle barnas oppmerksomhet. Allmennlæreren gav rom for barnas innspill, gjerne i starten av timen. Det syntes å være en klarere markering overfor barna når lærerstyrt undervisning av hele klassen skulle finne sted. I 1.-klassen ble lærerens undervisning fulgt opp av individuelt arbeid i ferdigproduserte bøker. I disse bøkene ble barnas svar rett eller feil, men de arbeidet i sitt eget tempo. Dette gjaldt særlig matematikk. Alternativt arbeidet de med bøker hvor de kunne velge individuelle løsninger på gitte oppgaver. I det individuelle arbeidet hadde barna mulighet til samarbeid med sidekameraten. Det syntes om allmennlæreren var tryggere i sin rolle som underviser enn førskolelæreren.

Førskolelærere som arbeider i rene 6-årsgrupper i skolen har forlatt barnehagen som fysisk institusjon. De befinner seg innenfor skolens fysiske rammer.

«Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolen blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål» («Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen», s. 28). Det pedagogiske personalet i barnehagen har førskolelærerutdanning. I barnehagen legges det mindre vekt på tilegnelse av spesifikke ferdigheter. «Lek er barnas viktigste uttrykksform» (Rammeplan for barnehagen, s. 22) og «å støtte opp om barns lekemuligheter er en av barnehagens viktigste oppgaver» (Rammeplan for barnehagen, s. 51). Det kan se ut til at 6-årsgruppene har tatt opp i seg elementer fra skolens læringsmiljø. De fysiske vilkårene har hovedpreg av barnehage, men ser ut til å være underordnet organiseringen av dagen og innholdet i aktivitetene som har mer preg av skolens læringsmiljø.

De fysiske vilkårene i den observerte 1.-klassen hadde elementer fra barnehagen. Her så det ut til at 1.-klassen hadde nærmet seg barnehagens læringsmiljø, men beholdt skolens tradisjonelle organisering av dagen. Undervisningen i 1.-klassen varierte mellom lærerstyrt undervisning av hele klassen og individuelt arbeid i samme time.

Når en ser de tre 6-årsgruppene og 1.-klassens læringsmiljø i forhold til fysiske vilkår, organisering og innhold, så 6-årsgruppene og 1.-klassen ut til å ha nærmet seg hverandre. Barnehagen har en ca. 100 år kortere historie enn skolen og ble definert som pedagogisk virksomhet først ved Lov om barnehager av 1975. Før

denne loven kom var oppdragelse av barn i barnehage hovedsakelig knyttet til omsorg. I skolen har oppdragelsen helt fra starten av vært knyttet til undervisning.

I det følgende vil læringsmiljøet i de tre 6-årsgruppene og 1.-klassen bli belyst gjennom observasjoner av det sosiale samværet mellom barna og pedagogene.

Tilpasning eller medansvar og medbestemmelse - barneroller i teori og praksis

I følge Bae (1987) trenger vi et syn på læring hvor innhold og sosiale prosesser står i et gjensidig forhold til hverandre hvor den ene ikke kan overordnes den andre. «Innholdet du har å formidle, skaper forutsetninger for at det overhodet kan bli et forhold. Men det som kjennetegner forholdet, skaper forutsetninger for hvordan ungene vil motta det innholdet du har å komme med, hva de egentlig lærer» (Bae 1987 s. 78).

Innhold og arbeidsmåter hvor de sosiale prosesser inngår er like viktige elementer for barns læring i barnehage og skole. De er med og bestemmer om barnet utvikler livskvalitet preget av tilpasning eller medansvar og medbestemmelse. Undersøkelser (NOU 1988:28) viser at klasser med et godt sosialt miljø også har et godt læringsmiljø.

Nedenstående eksempler belyser hvordan 6-åringene i skolens lokaler og barna i 1. klassen kan innta ulike roller avhengig av undervisningen og pedagogens væremåte i forhold til barna. Den rollen barna inntar har betydning for hva de lærer. «Læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer i og med eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning

setter læring i gang - men den fullbyrdes med elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (Læreplan for den 10-årige grunnskolen, s. 28).

Eksemplene nedenfor er hentet fra egne observasjoner i 6-årsgruppene og i 1.-klassen.

Elevrollen

Samlingsstund i 6-årsgruppene:

a) Det er start på dagen. Barna setter seg på madrasser (i hesteko) på gulvet etter hvert som de kommer inn fra garderoben. Det oppstår samtaler, latter og kroppslig aktivitet. Førskolelæreren setter seg på stolen sin vis à vis. Assistenten setter seg ytterst på den ene kanten i hesteko. Førskolelæreren gjør V-tegn med peke- og langfinger. Barna fortsetter sine samtaler.

-Assistenten: «Har dere glemt reglene her?»

-Førskolelæreren: «Se på meg nå!» (gjør V-tegn)

-Førskolelæreren henvendt til to barn som smådytter i hverandre: «Skal dere gå og sette dere en annen plass?»

b) Temaet for samtalen er vinter. Alle barna må enkeltvis fortelle noe som har med vinteren å gjøre. Førskolelæreren henvender seg til barnet ytterst til venstre og starter på runden rundt. Førskolelæreren stiller flere spørsmål til det enkelte barn ut fra hva det forteller. De barna som legger seg ned på madrassen eller henvender seg til sidemannen mens dette pågår blir irttesatt. Det er lite av det som fortelles som ser ut til å engasjere de andre barna. Det er ikke alle barna som har lyst til å fortelle noe. Førskolelæreren stiller dem spørsmål. Denne runden tar 15 minutter. (Førskolelæreren begrunner denne runden med at «Det er viktig at alle får fortalt noe. Det er viktig å kunne ta ordet i en gruppe, lære å lytte, vente på tur»).

c) 15 barn sitter i hjørnesofaen. Førskolelæreren sitter på stol vis à vis. Førskolelæreren leder an, og det telles unisont 10, 9, 8 osv. til 0. Førskolelæreren tar fram eventyrbok. Hun leser. En gutt sitter urolig. Han prater med sidemannen. Flere barn småprater sammen. Gutten sendes på gangen av førskolelæreren (den samme gutten ble sendt ut under samlingsstund tidligere på dagen). Førskolelæreren tar avstemning blant barna (håndsopprekning) for å finne ut

hvem som vil høre mer fra boka eller ikke. Assistenten overtar høytlesingen. Førskolelæreren går ut på gangen.

Matematikk i 1.-klassen:

Læreren kommer med en kassettpiller. Alle stemmer i når sangen starter. Tor på første benk synger skjærende falskt og med en stemme så kraftig at de andre blir knapt hørbare. Tors øyne lyser. Hendene og armene beveger seg etter musikken. Sangen toner ut. Tor: «Kan vi synge den en gang til, frøken?» «Vi får se om vi får tid senere.»

I de eksemplene som her er beskrevet mener jeg det foregår en holdningsmessig læring - medlæring - som involverer individets forhold til seg selv og andre. Barna lærer å tilpasse seg, overholde regler og være tålmodige og lydige mot læreren som er den som bestemmer. Pedagogen kontrollerer at barna overholder regler, gir sanksjoner i form av trussel om å sitte en annen plass, samt bortvisning av den som ikke oppfører seg pent. De får en medlæring om at det lønner seg å innordne seg institusjonens regler om de vil være en del av det «gode» selskap og unngå ulike former for sanksjoner. Medlæringsprosessene ligger i den sosiale organiseringen og organisasjonsforhold (Monsen 1984). Å overholde regler synes å ha en viktig plass i 6-årsgruppene, som forberedelse til barnas møte med skolen (Kilander 1992). I denne medlæringen skapes det forutsetninger for hvordan barnet kommer til å se på seg selv i fremtidige læresituasjoner.

Elevrollen (Kedar-Voivodas 1983) knytter an til den skjulte læreplan, dvs. til elevenes ikke- faglige adferd. Tilpasning, tålmodighet og lydighet kommer til uttrykk i institusjonens regler for oppførsel i forhold til medmennesker og gjenstander, og reglene er en del av institusjonens rammer.

Mottakerrollen

Samlingstund i 6-årsgrupper:

a) Barnegruppa har dagen før vært på Fylkesmuseet. Nå har de nettopp «landet» på hver sin teppe-flis etter en «flytur» som også foregikk sittende på teppeflisen. De sitter i hesteko vendt mot førskolelæreren.

-Førskolelæreren henvendt til ett av barna: «Hva så du?»

-Barnet: «En bombe».

-Førskolelæreren: «Hva var den laget av?»

b) Barna sitter på madrasser lagt i hesteko på gulvet. Førskolelæreren sitter på en stol vendt mot dem. Det synges «God morgen alle sammen».

-Førskolelæreren henvendt til hele gruppa: «Hvilken dag er det i dag?»

- Barna (unisont): «Tirsdag!»
- Ett barn pekes ut til å trekke på kalenderen.
- Førskolelæreren til barnet: «Hvilket tall er det i dag?»
- Barnet: «13».
- Førskolelæreren: «Hvilken måned?»
- Barnet: «November».
- Førskolelæreren: «Hvilket år?»
- Barnet: «1995».
- Førskolelæreren henvendt til hele gruppa: «Hvor mange årstider har vi?»
- Alle barna: «Fire».
- Førskolelæreren: «Hvilken rekkefølge?»
- Alle (inkl. førskolelæreren): «Høst, vinter, vår, sommer, - høst, vinter, vår, sommer».

Matematikk i 1. klasse:

a) Det er matematikktime. Barna sitter to og to på pulter ved siden av hverandre. Allmennlæreren står ved kateteret. Det telles unisont fra 1 til 100 og fra 100 til 1.

b) Allmennlærer: «Per, kan du telle til 10?»

Per teller.

Allmennlærer: «Kari, kan du telle videre til 20?» osv. til «det siste» barnet når 100.

Allmennlærer til Knut: «Etter 49 kommer?»

Allmennlærer til Mari: «Etter 39 kommer?» osv. til andre barn. Allmennlærer til hele klassen:

44 pluss 3 er?

61 pluss 5 er?

32 pluss 4 er?

27 ta bort 3 er?

18 ta bort 2 er?

20 ta bort 3 er?

Barna rekker opp hånda når de mener å kunne svaret, og læreren peker ut ett barn til å svare. Barna får utdelt ark med regneoppgaver som de skal svare individuelt på.

Her følger noen av barnas utsagn, slik de kom til uttrykk i matematikktimen, da de jobbet individuelt med regnearkene:

a) Jeg til Ola: «Hvordan går det?»

Ola: «Jeg tror det blir 73.»

Jeg: «Ja.»

Ola: «Jeg er så flink til å tro.»

b) Kari: «Jeg synes noen ganger at en mattetime er så lang. Det er som to timer. Det er fordi det er så kjedelig. Frøken skjønner ikke at vi kan telle til 100. Vi må gjøre det om igjen og om igjen».

c) Per: «Det er så vanskelig. Jeg blir så varm. Kan du sette opp vinduet?»
Jeg setter opp vinduet og går tilbake til Per.

Per: «Det svir i øynene.» (Gnir seg i øynene. Gjesper).

Per: «Nå fikk jeg nye øyne.»

Han skriver svar på et regnestykke.

Per: (Gjesper, klør seg i håret, klør seg på nesa): «Jeg er kvalm.»

Jeg: «Kanskje du må hvile litt?»

Per: «Nei, jeg må igjennom dette.»

I situasjonene som er beskrevet blir barnas kunnskap fra tidligere opplevelser og lærings situasjoner testet. Det synes som om barna plasseres i en rolle hvor det å avgi korrekt svar er det vesentlige.

Mottakerrollen (Kedar-Voivodas 1983) er først og fremst knyttet til formell læreplan. Her forventes det at elevene skal tilegne seg det definerte pensum og fagstoff slik det kommer til uttrykk først og fremst gjennom lærebøkene på de ulike klassetrinn. Resultatet blir gjerne læring for læringens egen del - ytre læring (pugging) og ikke for livet. Barnets motivasjon og forståelse for hvorfor nettopp dette fagstoffet er nyttig å lære kan være fraværende. Opplevelse av mening uteblir. Hva eleven har lært blir i neste omgang testet gjennom individuelle «kunnskaps- og rette svar fra barna prøver». Denne rollen krever også at elevene følger pedagogens beskjeder og påbud, men her gjelder det faglig arbeid. I eksemplene ovenfor ser vi at pedagogene i 6-årsgruppene og 1. klassen plasserte barna både i elevrollen og i mottakerrollen.

Eksemplene sier lite om hvordan det enkelte barn opplevde de ulike lærings situasjonene eller hvilken læring de satt igjen med.

Konformitet og tilpasning kreves av barna i elevrollen og mottakerrollen. Barnet kan erfare at det har liten innflytelse på livet sitt i institusjon. Ubevisst kan barnet overføre sine opplevelser om mangel på innflytelse til livet utenfor institusjonene. En kan spørre om dette resulterer i at barn og unge kan miste engasjement og ikke finner mening i å delta i samfunnsdebatt og samhandling.

Den aktive elevrolle i 1.-klassen

a) Det er vårjevndøgn; 21. mars. Allmennlæreren skriver datoen på tavla. Hun har med seg dagens avis og finner der hvor «lang» dagen er. 12 timer og 11 minutter skrives på tavla. Silje, som har nedsatt hørsel og er avhengig av høreapparat, rekker opp hånden. «Jeg kan alle månedene på tegnspråk.» Frøken: «Vil du vise oss?»

Nå står hun foran klassen med ansiktet vendt mot alle klassekameratene. Hun smiler. Januar, februar, mars, osv. trer fram ved hjelp av grasiøse hånd- og armbevegelser. Hele klassen og frøken tar etter bevegelsene hennes. Sammen smelter de snøen i mars, svetter seg gjennom juli, får bladene til å falle av trærne i september og blåser seg gjennom oktober. Barna og frøken er som en stemme og en bevegelse ledet av en 7-åring som (for en stund) får være hersker over universet.

Silje får innta en aktiv elevrolle og får bruke sin kunnskap til beste for hele klassen. Hun fremstår som en ressurs for sine medelever, læreren og seg selv. Situasjonen kan stå som eksempel på følgende utsagn: «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser, samtidig som det er med på å forme dem.» (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, s. 40).

b) Samtale med «Turid», som går i første klasse:

Jeg: «Hva liker du best på skolen?»

Turid: «Det at jeg har det greit. Når jeg gjør det jeg har lyst til. Det er spesielt gøy når jeg får gjøre sånn med å lime, male og tegne. Da kan jeg bruke fantasien. I kristendom når «frøken» leser er det gøy, for da kan en bruke fantasien inne i hodet. I regnetimen kan vi ikke bruke fantasien, da skal vi bare prøve å vite hva.»

Pause, før hun fortsetter: «Sånn som når jeg tegnet i dag, da skrev jeg: Nå er blåhestene ute på tur med hunden sin. Det var jo fantasi, de var jo blå.»

Turids utsagn er trolig representativt for de yngste skolebarnas være- og læremåte. I den aktive elevrollen gis barnet medansvar og medbestemmelse på undervisningen. Det gir barnet mulighet til å påvirke sin egen læring. Ifølge Kedar-Voivodas (1983) ligger det i den aktive elevrollen forventninger til at eleven skal være vitebegjærlig, nysgjerrig og kreativ. Også denne rollen er bundet til det faglige arbeidet. Rollen krever at eleven går «over» den etablerte læreplanen. Den aktive elevrollen krever aktivitet og uavhengighet i motsetning til de to foregående rollene hvor konformitet og tilpasning var målet. Videre kreves det at eleven er intellektuelt nysgjerrig og kreativ.

Konklusjon

I de tre observerte 6-årsgruppene og 1.-klassen ser det ut til at barnehagens og skolens læringsmiljø har nærmet seg hverandre. De fysiske vilkårene i 1.-klassen synes å ha nærmet seg 6-årsgruppene (barnehager i skolen). Organiseringen i 6-årsgruppene følger skolens organisering i timer og friminutt. I disse 6-årsgruppene synes det også å være et strammere faglig innhold enn i tradisjonell barnehage. Dette samsvarer med «Rammeplan for barnehagen» (1995) som bruker begrepet fag. Fagbegrepet illustrerer en formell tilnærming til skolen.

De ulike rollene barna inntok i 6-årsgruppene og 1.-klassen var primært (den passive) elevrollen og mottakerrollen. «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen» (1996) ser ut til å fokusere sterkere på den *aktive* elevrollen enn i tidligere planer. Dette blir en stor utfordring når planen skal settes ut i livet.

I 1.-klasse/førskole har både førskolelærere og allmennlærere kompetanse til å undervise. Deres tolkning og praktisering av det nye læreplanverket vil få stor betydning for læringsmiljøet og 6-åringenes læring i 1.-klasse/førskole.

Læreplanverket har fokus på eleven som den som skal lære. Ikke minst for 1.-klasse/førskole blir det derfor viktig å studere og beskrive læringsmiljøet på den enkelte skole, i den enkelte klasse og for det enkelte barn. Videre er det viktig at disse «nye» førsteklasingene gis mulighet til å påvirke utformingen av sitt eget læringsmiljø. På denne måten vil læringsmiljøet være en kilde til den enkelte 6-åringens utvikling.

Litteratur

- Bae, B. 1987. Hva er vesentlig for 6-åringene? *Debattserien for barnehagefolk* 1:76-83.
- Barne- og familiedepartementet 1995. *Rammeplan for barnehagen*.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1990. *Veiledende rammeplan for 6-åringene*.
- Haug, P. 1991. *Institusjon, tradisjon og profesjon*. Sluttrapport fra vurderinga av «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringar». Møreforskning.
- Kedar-Voivodas, G. 1983. The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. *Review of Educational Research* 53:415-437.
- Kilander, W.S. 1992. Førskolelæreres yrkesutøvelse i relasjon til 6-åringene. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Barnevernsakademiet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1988. *NOU 1988:28 «Med viten og vilje»*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1992. *St.meld nr.40/92-93 ...vi smaa, en Alen lange; om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Monsen, L. 1984. Medlæring i klasserommet. I: E. Skaalvik, red. *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Aschehoug/Tanum.