

Astrid Grude Eikseth

Verdier i førskole- og allmennlæreres praksiskunnskap

Introduksjon

«Det e' hardt å vær' 7-års kropp og sitt' på den stolen!» Denne spontane og treffende replikken kom fra «Anne» da vi satt og så gjennom et video-opptak fra hennes 1. klasse. Bildet viste noen urolige kropp. I øyeblikket hadde guttene vanskelig med å etterleve den kulturelle disiplineringen som var forventet i skolen (Eikseth 1996). Fokus i det foreliggende prosjektet er fem førskolelærere og læreres praksiskunnskap, handlinger og refleksjoner over deres arbeid med 6/7-åringene på vei til den nye småskolen, Grunnskolereformen av 1997.

Reformen betyr en omstrukturering av hverdagen, både for barn, lærere, førskolelærere, foreldre og lokale skolemyndigheter. Barna skal på et tidligere stadium i livet forlate barnehagen som primært er opptatt av lek, sosialt samspill og kulturaktiviteter i en «her-og-nå»-orientert tradisjon, preget av fleksibilitet i tid og rom. De skal bevege seg inn i skolen som i århundrer har lagt vekt på det skrevne ord, formidling av kulturarven og restriktiv disiplin i en tradisjon som forbereder barna for framtida på en strukturert måte, ut fra styrende nasjonale rammeplaner. Siden vi også finner skolekulturer som bygger på progressive pedagogiske ideer om elevs medbestemmelse og læring gjennom erfaring, kan en imidlertid ikke snakke om en *bestemt* skolekultur. Heller ikke om en *bestemt* barnehagekultur. Derfor har skolepolitikere - med en viss retorikk for å overbevise motstanderne - fastslått at en skole med 6-åringer skal bygge på «det beste» i skole- og barnehagetradisjonen (Innst. O. nr. 36, 1993-94).

Mens politikere optimistisk, til praktikernes store bekymring, har lagt føringer for Læreplanen av 1997 for på ulike måter å trekke inn «det beste» i de to tradisjonene, har forskere hevdet at å forene to vidt forskjellige pedagogiske tradisjoner er som å forene ild og vann (Haug 1995). Men Stortinget forutsetter

altså at lærere og førskolelærere skal samarbeide i den nye småskolen. En kan spørre: Hvordan er dette mulig? Hvilke hindringer vil de møte, med forskjellig praksisspråk og faglig bakgrunn, ulik utdanningshistorie og sannsynligvis ulike pedagogiske verdier? På den andre side: Vil de kunne se på hverandres ulike ballast som en ressurs til gjensidig hjelp for å løse felles oppgaver? Har lærere og førskolelærere til syvende og sist en felles oppfatning av hva som er kjernen i «god pedagogikk» for barn (Skram 1995)?

Noen av disse spørsmålene søker jeg svar på i mitt forskningsprosjekt. Gjennom en kasusstudie ønsker jeg å få et grep om førskole- og grunnskolelæreres praksiskunnskap, belyse hvordan den er utviklet og undersøke eventuelle forskjeller og fellestrekk. Resultatene kan være til hjelp for å finne ut hvilke samarbeidsmuligheter som foreligger mellom de to profesjonene og hvilken oppbygging av kompetanse som er nødvendig. I denne artikkelen vil jeg fokusere på verdier som er knyttet til pedagogenes praksiskunnskap, og presentere noen foreløpige resultater fra analysen av intervjuer som ble foretatt i begynnelsen av feltarbeidet.

Teoretiske rammer

Praksiskunnskap - et mangfoldig begrep

Når en erkjenner at «utdanning er både et intenst personlig og et intenst politisk spørsmål» (Pagano 1990, sitert etter Pinar m.fl. 1995:515), blir det en utfordring å finne et fruktbart teoretisk rammeverk for et prosjekt som i tid faller sammen med utdanningspolitiske brytninger og som følger fem praktiserende pedagoger ganske tett. Ikke minst fordi forskning på praksiskunnskap bygger på en rekke ulike tilnærminger (Pinar m.fl.1995). Viktige bidrag er levert av forskere innen teacher-thinking-tradisjonen som i starten fokuserte på lærere og lærerstudenters tenkning (Clark og Peterson 1986), men som etterhvert har inkludert pedagogenes praksishandlinger. Carlgren (1991) beskriver utviklingsfasene slik:

- (a) Tenkningen som lærerne baserer sine handlinger på, er ikke generelle teorier, men kontekstuelle og knyttet til praktiske situasjoner.
- (b) Læreres personlige, praktiske teorier er ikke bare kognitive, men inkluderer også følelser og moralske dimensjoner.
- (c) Lærernes handlinger er uttrykk for deres personlige, praktiske kunnskaper.

I Connelly og Clandinin's begrep «personlig, praktisk kunnskap» er *images* et sentralt element. *Images* kan beskrives som «kroppsliggjorte, erfaringsbaserte forestillinger» og berører følelser, moral og estetikk, og binder sammen fortid, nåtid og framtid (Connelly og Clandinin 1988:60, Clandinin 1989). Connelly og

Clandinin trekker veksler på Deweys pragmatiske filosofi om erfaring og refleksjon, noe vi ser i den sammenfattende definisjonen av «personlig, praktisk kunnskap» (Clandinin 1992:125, sitert etter Fenstermacher 1994:10):

«Vi ser personlig, praktisk kunnskap slik den forekommer i personens tidligere erfaring, i personens nåværende intellekt og kropp og i personens fremtidige planer og handlinger. Det er kunnskap som reflekterer den enkeltes tidligere kunnskap og som er kontekstuell i sin natur. Det er en form for kunnskap som er oppstått i, og skapt av, situasjoner; kunnskap som er konstruert og rekonstruert mens vi lever ut våre historier og gjenforteller og gjenopplever dem gjennom refleksjonsprosesser.»

Handal og Lauvås (1983:13) har brukt termen «praksisteori» for «en persons private, sammenvevde system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis», der verdier antas å være en dominerende faktor (1983:17). Andre forskere peker også på at *lærernes verdier eller oppfatninger* er vevet sammen med deres praksiskunnskap og handlinger, hva enten de kaller det *perspektiv* (Tabachnick og Zeichner 1986), Habermas-inspirert *pedagogisk rasjonalitet* (Giroux 1981, Eikseth 1988), *praksiskunnskap* (Elbaz 1983) eller læreres *implisitte teorier* (Clark og Peterson 1986).

Rent analytisk kan det være problematisk å operere med så vidtfaavnende begrep som personlig praktisk kunnskap (Connelly og Clandinin) eller praksisteori (Handal og Lauvås), 1983). Men på den andre siden fanger de inn særegne trekk ved læreres og førskolelæreres kompetanse som de anvender i unike og uforutsigbare situasjoner i en bestemt kontekst som praksishandlingene er en del av (jfr. også Fenstermacher 1994). Det er også problematisk dersom kontekstanalysene bare begrenser seg til klasserommet eller barnegruppen. Zeichner og Tabachnick (1991) understreker hvor viktig det er å reflektere over den sosiale og politiske sammenhengen som pedagogisk arbeid står i, samt å vurdere hvorvidt klasseroms-handlinger gir mulighet til å fremme større likhet, sosial rettferdighet og humane betingelser i skole og samfunn. Carlgren m.fl. (1994) etterlyser såvel mer filosofiske som kontekstuelle perspektiver.

Røttene til ideen om praktikernes særegne kunnskap finner vi hos Aristoteles i den greske antikken, særlig i boka «Den nikomakiske etikk»¹. Han var opptatt av

¹ Både Arnfinn Stigens oversettelse fra 1996 og D. Ross' oversettelse fra 1925 er brukt som grunnlag i atikkelen. Kessels og Korthagen (1996) satte meg på Aristoteles-sporet, mens ny-

at det finnes flere ulike kunnskapstyper og påpekte at både følelser og moral er involvert i praktisk rasjonalitet. En bredere behandling av Aristoteles bidrag er gitt annet sted (Eikseth 1997). Her vil jeg trekke fram tre av Aristoteles' kunnskapstyper: *episteme* som er den vitenskapelige kunnskapen, *techné* som er praktiske ferdigheter i kunst og håndverk, og *phronesis* som er praktisk visdom (også kalt klokskap). Hverken universelle lover eller vitenskapelig kunnskap kan gi tilstrekkelig veiledning når det gjelder de unike enkelttilfeller som praktiske handlinger er, ifølge Aristoteles. Lovene blir for allmene (NE V, 1137b13-19 Ross 1925), og metodene for å fremskaffe vitenskapelig kunnskap er forskjellige fra overveielsene en gjør i de varierte situasjoner som krever praktisk handling (NE VI, 1140a30-1140b1 Ross 1925).

Aristoteles avviser ikke at universelle regler eller teorier kan være nyttige for handlinger, men han gir prioritet til den spesielle innsikten en har i konkrete situasjoner når man foretar sine handlingsvalg. Nussbaum utdyper dette: «Praktisk visdom bruker altså regler som sammenfatninger og veiledning. Den må selv være fleksibel, åpen for overraskelser, forberedt på å se, en ressurs for improvisasjoner» (Nussbaum 1986:305).

Så kan en spørre: Hvordan er det mulig å få grep om de situasjoner der praktisk visdom er i bruk? Ifølge Aristoteles er det en særlig form for sanseoppfatning som gjør seg gjeldende: «Ikke en vanlig form for sanseoppfattelse som knytter objekter til en særlig sans, men den type persepsjon som gjør at vi kan fatte at en enkelt figur er en trekant» (NE VI, 1142a23 Nussbaum 1986:305). Det er altså en sanseoppfatning som både fanger inn helheten og fremtredende trekk i en kompleks situasjon. Aristoteles nærer dyp skepsis til at praktisk visdom kan være til stede hos ungdom. Å utvikle praktisk innsikt er bare mulig gjennom lang erfaring:

«Unge mennesker kan bli matematikere og landmålere og flinke i slikt, men de synes ikke å ha praktisk visdom. Grunnen til dette er at praktisk visdom gjelder enkelttilfeller, som en bare får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge er uerfaren. For det er bare en visse mengde tid som gir erfaring.» (EN VI, 1142a13-16 Nussbaum 1986:305, Stigen 1996:65)

Innsikten fra Aristoteles burde få konsekvenser for hvordan lærerutdanningen forbereder studenter til yrket (Kessels og Korthagen 1996). Den har også inspirert

aristotelianeren Martha Nussbaum (1986) var tidligere introdusert for meg av stipendiat Anne-Helene Utgaard, PFI, Universitet i Oslo.

Fenstermacher (1994) til å innføre et klargjørende skille mellom forskningsdiskursen og praksisdiskursen som gjør seg gjeldende i lærerkunnskapsforskningen:

«Praksisdiskursen er språket for intensjoner, ønsker, frustrasjoner, streben, skuffelser, overraskelser osv. Denne diskursen refererer seg til, i hovedsak, til hva som finner sted i situasjoner der lærere arbeider. Som sådan dreier den seg om det spesifikke, situasjonelle og partikulære (...) Kontrasten til dette er forskningsdiskursen. Den er vanligvis teknisk, abstrakt og, i det minste delvis, opptatt av forskningsmetoder. Den er mindre handlingenes og hendelsenes språk, og mer språket for hvordan man studerer handlinger og hendelser, og det vi kan lære av det» (Fenstermacher 1994:39).

Begge diskurser har potensial for å produsere kunnskap og kan støtte opp under hverandre når det gjelder å få utvidet forståelse av førskolelærere og lærere og deres praksiskunnskap. I mitt prosjekt følger jeg erfarne pedagoger for å finne trekk ved deres praktiske visdom og resonnement om sin pedagogiske praksis. Siden både følelser og moral er inkludert i praksishandlinger vil jeg vise hvordan verdier er et viktig grunnlag for pedagogisk praksis.

Verdier i oppdragelse og undervisning

Lars Løvlie hevder at pedagogikken er en etisk videnskap, fordi pedagogikken beskjeftiger seg med moralsk oppdragelse (Løvlie 1984:27). En rekke forskere peker på ulike måter på «the moral dimensions of teaching» (Goodlad, Soder og Sorotnik 1990, Noddings 1992, Colnerud 1995, van Maanen 1995, Strand 1996). Max van Maanen uttrykker det slik ut fra et fenomenologisk perspektiv: «I klasserommets daglige liv har alle de tusen og én ting læreren gjør, sier eller unnlater å gjøre, normativ betydning. Ikke bare utdanningens hensikt eller mål, men også de midler og metoder som er brukt, har alle pedagogisk betydning og får konsekvenser for læringen» (van Maanen 1995:43). På den andre siden minner Torill Strand (1996) fra et kulturelt perspektiv oss om at pedagogikk ikke bare er et individuelt prosjekt. Pedagogisk praksis er en sosial praksis, en langvarig kommunikasjonsprosess mellom mennesker. «Ethos er noe mennesker er felles om, noe som skapes og opprettholdes i sosiale relasjoner over tid» (Strand 1996:21). Det er etter min oppfatning viktig å ta både de fenomenologiske og kulturelle perspektiver med i betraktningen.

Lærere og andre som er ansvarlige for andre menneskers velferd, har en sterk moralsk forpliktelse i sitt daglige arbeid. De er pålagt å arbeide omsorgsfullt med barn i et reelt samarbeid med barn, foreldre og kolleger, og de har ansvaret for å gi alle barn like muligheter. Nel Noddings hevder, ut fra sin omsorgsetikk, at vår kommunikasjon i skolen langt oftere skulle være dialoger med

«mellommenneskelig fornuft» (interpersonal reasoning). Det er «evnen til å kommunisere, delta i beslutningsprosesser, arbeide fram kompromisser og støtte hverandre i løsningen av hverdagsproblemene» (Noddings 1992:43).

En annen side ved lærerarbeidets moralske dimensjoner har med mandatgiverne å gjøre, foreldrene og staten. «Læreren er en moralsk instans (agent) som står mellom staten, foreldrene og barnet,» sa Roger Soder på Lærerutdanningsrådets konferanse i 1991. Sitatet peker på lærerens ansvar for å hjelpe foreldrene med oppfostringen av barna, og samfunnets ansvar for å sosialisere de unge slik at de både skal kunne imøtekomme samfunnets krav her og nå, og bli i stand til å endre samfunnet i fremtiden. Gunnel Colnerud (1995:188) peker også på det samme: «Læreretikken dreier seg om profesjonelle, moralske plikter. To typer moralsk ansvarlighet skiller seg ut: En som følger av at læreren har som oppdrag å tjene samfunnet. Den andre typen er avledet av elevenes rettigheter, et område som er forbausende lite utforsket.»

Colnerud har i sin doktorgradsavhandling utviklet en modell som viser at 1) lærernes yrkesetikk overlapper både 2) generell etikk og 3) yrkesområdet med sine ulike oppgaver (Colnerud 1995:16 og 186). Her er jeg opptatt av verdispørsmål innenfor det tredje området, nemlig yrkesområdet. Colnerud undersøkte 190 svenske grunnskolelæreres oppfatninger av etiske spørsmål. Hun fant at lærernes generelle etikk (2) var knyttet til beskyttelse, respekt, rettferdighet og sannhet, og at deres profesjonelle oppgaver på yrkesområdet (3) særlig berørte undervisningen, sosialisering, barn i grupper, arbeid for fremtiden og arbeid med kolleger. På yrkesetikkens område (1) fant hun disse aspektene:

- etiske aspekter når man skal forholde seg til enkeltindivider i gruppe
- etiske aspekter ved differensieringsoppgaven, f.eks. karakterer
- etiske aspekter ved sosialiseringsopgaven.
- etiske aspekter vedrørende forpliktelsene overfor elevene nå og i fremtiden.
- etiske aspekter ved forholdet til kolleger

i tillegg til disse empiriske funn er tilføyd en kategori fra forskningslitteraturen:

- etiske sider ved undervisningens innhold (Colnerud 1995:186)

Undersøkelsen viste at lærerne hadde anledning til å anvende eget skjønn i de konkrete situasjonene. Dette er både nødvendig og ønskelig, ifølge Colnerud, men hun peker også på at lærerne på den måten blir uforutsigbare for elever og foreldre. Hun fant også at lærere, i krysspreset mellom skolens strukturelle betingelser og personlige preferanser, utviklet tvetydige mønstre i sine etiske avgjørelser. På tre områder var denne tvetydigheten særlig slående: Hvilken status omsorgen skulle ha, lærernes forhold til kravet om kollegial lojalitet og spørsmålet om elevenes selvbestemmelse (smst.)

«Verdier» kan defineres slik: Enten en egenskap hos en gjenstand eller sak (noe *har* verdi) eller en ting i seg selv (noe *er* en verdi) (Marc-Wagau 1969:12). I begge tilfeller forutsettes at det som sies å ha eller være en verdi, er gjenstand for positivt vurdering. En sak eller handling har *indre* verdi eller *egenverdi* hvis den har verdi i seg selv. Men noe kan også ha verdi som *middel* til å oppnå noe eller som en nødvendig del av et verdifullt hele; i disse tilfelle taler man om *ytre* verdi (smst.)

Colneruds begrepsavklaringer (1995:179) mellom verdier, normer og yrkesetikk på utdanningens område har særlig relevans for min undersøkelse:

«Verdier står for noe godt og ønskverdig som rettferdiggjør etiske prinsipper og normer. I denne studien refererer verdier seg til noe *godt for* eleven, som kunnskap, eller verdier realisert *i forhold til* eleven, som respekt. Normer motiveres av verdier og de er handlingforskrifter. De forteller oss hvordan vi skal handle og hvem som skal handle. Etiske normer må konkurrere med andre normer, f.eks. sosiale normer som springer ut av sosiale roller. Yrkesetiske normer er spesifikasjoner av generelle etiske normer. Hvert yrke har oppgaver som omfatter yrkesetiske avgjørelser. Yrkesetikk kan beskrives som et felt hvor yrkesoppgaver møter generelle etiske krav.» (Mine understrekninger.)

I denne artikkelen er jeg opptatt av verdispørsmål relatert til førskolelæreres og læreres yrkesområde.

Forskningsmetode og kontekstuelle forhold i feltet

Min forskningsmessige tilnærming i prosjektet er å studere læreres og førskolelæreres praksiskunnskap og handlinger i spenningsfeltet mellom «presset nedenfra» (barna, deres prosesser og produkter, de sosio-materielle rammer) og «presset ovenfra» (politisk debatt, nasjonale og lokale læreplaner, lokale strategidokumenter, teamplanlegging o.l.) For å belyse problemstillinger og mulige sammenhenger benytter jeg etnografiske metoder og kvalitative fortolkninger av innsamlede data. Data av ulikt slag betraktes som «tekster» og blir gjort forståelig gjennom fyldige beskrivelser (Geertz 1973). «Tekstene tolkes i lys av teori (Erickson 1986). Det karakteristiske for etnografiske studier er et feltarbeid som er en «runddans» mellom teori, metode og data (Wadel 1991). Ved bruk av kvalitative metode må forskeren følge visse kriterier som gjør det mulig for leseren å trekke forbindelser mellom forskningsrapporten og den virkeligheten som er beskrevet. Slike kriterier er troverdighet, overførbarhet, avhengighet og bekreftelse fra informantene (Denzin og Lincoln 1994). Resultatene kan ikke generaliseres ut over de aktuelle deltakerne, men andre kan gjenkjenne liknende situasjoner ved andre skoler og barnehager.

Jeg har fulgt tre førskolelærere og to lærere ved to skoler som hadde barnehage i samme bygning gjennom skoleåret 1994/95. Deltakerne² var lærer Anne og førskolelærerne Bente og Catrine ved bygdeskolen Furuly. Her var det 140 elever fra 1.-6. kl og 35 barn mellom 3-6 år i barnehagen i samme bygg. To ganger i uka hadde de spesielle førskolegrupper for alle 6-åringene i skolekretsen. På drabantsbyskolen Storås oppvekstsenter fulgte jeg lærer Eva og førskolelærer Dag. Skolen hadde 170 elever fra 1.- 6. kl og fra 1.- 6. kl og 45 barn i skolens barnehage for 6-åringene. Jeg oppholdt meg disse to stedene i flere uker gjennom skoleåret, og observerte de 5 pedagogene et par uker høst og vår og deltok i planleggingsmøter og andre samlinger. Data er samlet gjennom feltnotater fra observasjoner, flere video-opptak og intervjuer tatt opp på lydbånd. Intervjuene fant sted både ved starten og slutten av skoleåret og under avspilling av videobånd³. Også dokumenter av forskjellig slag er med i datagrunnlaget.

Noen korte beskrivelser av informantene: De hadde fra 10 til 20 års praksis som lærer eller førskolelærer, og de fleste hadde deltatt i ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid. Alderen var mellom 34-44 år, alle hadde familier med 2-3 barn og varierte fritidsaktiviteter. Lærerne hadde 4 års utdanning: Anne med fordypningsstudier i biologi, norsk, forming og musikk og Eva med videreutdanning i norsk og historie. Eva hadde også jobbet tett sammen med førskolelærer i et tidligere prosjekt. Førskolelærerne hadde 3-4 års utdanning, men bare Bente hadde videreutdanning, spesialpedagogikk og lese/skrivevansker.

Denne artikkelen presenterer deltakernes oppfatninger av pedagogiske verdier og mål som kom fram i samtalen fra startintervjuene, supplert med utsagn fra planleggingsmøtene i begynnelsen av skoleåret. Samtalen handlet om informantenes bakgrunn og arbeidsplass, samt deres refleksjoner og erfaringer med barna så langt i skoleåret. De spørsmålene jeg stilte for å få fram hvilke verdier og mål de synes er viktige i det pedagogiske arbeidet, var slike som: *Hva synes du er viktigst i arbeidet ditt med 6-åringene /1. klasse, hvilke mål har du da? Hva la du vekt på i starten? Hvordan kan en dag se ut for din klasse/6-årsgruppe?* Lærerne ble også spurt om *hva de syntes var viktig ballast for 6-*

² Alle navn er dekknavn i et visst system. Navn fra den første skolen, Furuly, begynner i alfabetisk orden på A, B og C. Navn fra den andre skolen, Storås, begynner på bokstaver videre i alfabetet, D og E. Førskolelærerne B, C og D er "omkranset" av lærerne A og E.

³ Data er gjengitt slik at først kommer forbokstaven til person eller institusjon, deretter kommer tallet for måned, så dato. Forkortelsene "int" står for intervju og "obs" står for observasjon.

åringene å ha med seg inn i skolen. Her skal vi legge merke til at jeg både spurte om hva de hadde gjort og mer generelle idealer.

For å finne kjernen i deltakernes oppfatninger gikk jeg gjennom utsagn i startintervjuet som berørte verdispørsmål. Deretter samlet jeg beslektede utsagn i overordnede kategorier. Disse kategoriene er i hovedsak mine, men noen er tatt direkte fra deres utsagn. Senere i prosjektet vil jeg sjekke disse kategoriene i andre intervjuer og sammenholde dem med deres praksishandlinger. Dermed vil jeg få bekreftet, supplert og nyansert meningsinnholdet i verdikategoriene. Resultatene nedenfor må derfor betraktes som foreløpige.

Resultater

Førskolelærernes verdier

Bente i Førskolen på Furuly

Bente var veldig klar på sine *målsettinger med 6-åringene* i førskolen:

B: Det er... mål nr. 1 er trivsel og trygghet. For du kan jo ikke gjøre noen ting uten det. Mål nr. 2 er forebygging.

AGE: Kan du spesifisere det litt nærmere?

B: Ja. En kan godt kalle det å bygge bro fra barnehage til skole.

AGE: Mm..Tenker du på noe spesielt utviklingsområde da?

B: Hos oss så har vi satset ganske mye på skriftspråk, da. Det er jo et hovedtema hos oss. Og igjen må jeg jo si at det som jeg sa i stad at jeg visste jo noe om lese-skrivevansker og så i første klasse, som sagt, at det var ting som kunne vært gjort tidligere.

AGE: Ja

B: Og at vi trodde at dette her var ting som var veldig ok for seksåringer å holde på med. Det finnes jo ikke noe mer motivert og lærevillig enn de, altså. De er jo så sugne (B1021int.beg:16).

Her ser vi at trivsel og trygghet, og brobygging mellom førskole og skole er sentrale verdier som Bente prøver å realisere. Hun fortalte også hvordan hun arbeidet med skriftspråkutvikling gjennom muntlig trening, høytlesning og lekeskriving. Nedenfor peker hun på at det er viktig å møte det enkelte barns behov i deres utvikling:

B: (...) og vi har jo klare målsettinger. For det første å få alle barn med oss - at det ikke skal være et tilbud slik at de som er flinke og mest interesserte skal dra enda mer ifra. (...)

Så det har vi veldig klare målsettinger på. Og vi ønsker jo at hvert enkelt barn skal komme videre. Men sånn veldig kollektiv opplæring, med å lære alle det, det driver vi for så vidt ikke med (B1021int.beg:17).

Jeg vil også trekke fram noe hun opplevde som viktig å formidle på tampen av intervjuet, nemlig å utvikle toleranse barna imellom gjennom et aksepterende klima:

B: I forhold til førskoletilbudene - når vi jobber med tilbud som «meg selv» og sånn, så er det jo veldig viktig dette med å ha et aksepterende klima, for det er jo når ungene starter opp om høsten - så kommer det kommentarer på ulikheter og slikt. Og det som skaper det aksepterende klima, vi voksne er jo eksempler selvfølgelig da. (...) Men det er veldig viktig, for det er jo veldig stort sprik mellom ungene. Så det er sånt som en føler på en måte ligger under hele tida. Og jeg synes at det bedrer seg som oftest i løpet av året. Jeg synes allerede..., for da vi startet opp nå, så var ungene ukjente. Og i hvert fall i min lille gruppe da, så var det mye kommentarer. Men når de ser på en måte at jeg aksepterer forskjeller, og heller trekker det frem som at vi er forskjellige, så... Det er jo ikke en eneste en her som har lik hårfarge her, f.eks. (B1021int.beg:23).

Sammenfattende kan vi si at Bentes verdier dokumenteres på følgende vis: Å etablere *trivsel og trygghet* avspeiler seg både som generelt mål, i måten Bente og kolleger la opp barnas første møte med førskolen og stadig oppmuntring til den enkelte for å motvirke nederlagsfølelse. I det forebyggende arbeidet har Bente og kolleger lagt hovedvekt på skriftspråkutvikling, der det viktigste er å hjelpe hvert enkelt barn ut fra deres ståsted og behov. *Å møte den enkelte* er en rød tråd i samtalene med Bente. *Toleranse* er en sentral verdi, idet hun både er klar over hvilket forbilde de voksne er når de understreker det verdifulle i barns ulikheter overfor barna, og søker å etablere et aksepterende klima barna imellom. Jeg vil også føye til at *leken* er viktig. Det ser vi både av at lek får 1 t av de 2.5 timene førskoleopplegget varer, slik det ble forklart på første planleggingsmøte (F0824obs) og i flere samtaler senere.

Catrine i Furuly barnehage

Catrine jobber som styrer i barnehagen, og jeg har observert henne mens hun hadde ansvar for en avdeling hvor hun ofte følger opp førskoleaktiviteter med 5-6-åringene. I startintervjuet gir hun eksempler på hvordan visse verdier realiseres enten i barnehagen eller i førskolen. Her tolker jeg disse som et samlet uttrykk for viktige pedagogiske verdier hun vil realisere.

Når jeg spør hva Catrine synes er viktigst i arbeidet med 6-åringene og hvilke mål hun har der, svarer hun:

C: *Jeg synes jo det er litt viktig at de, i forhold til norsk og matematikk da, at de har et best mulig grunnlag i norsk og matematikk når de starter opp i skolen. Sånn at de skal føle at de lykkes med det, da.*

AGE: *Hva legger du i det at de skal ha et best mulig grunnlag?*

C: *At de er kjent med en del av, litt av skolens måte å jobbe på i forhold til det med bokstaver og...at dem er kjent med det med tekstforming, riming, er trygg på det å skrive navnet sitt. (...)*

Og i forhold til det med matematikk så går det jo en del på begreper, å bli litt kjent med en del begreper som er litt viktig å kunne.

AGE: *Mm..tenker du på slikt som: størst, minst, over og under...?*

C: *Ja. Og tallbegrepene opp til 10 har vi med da (C1021int.beg:17).*

Her ser vi at også Catrine legger opp til at barna skal føle *trygghet*, og her nevnes det i forhold til at de skal mestre noen av de skoleforberedende oppgavene. Her nevner hun norsk som kollega Bente, men også matematikk. Trygghet er også en verdi som Catrine vektlegger når hun forteller om hvordan hun tar imot nye barn i barnehagen og betydningen av skolens fadderordninger for 6-7-åringene (B1021int.beg). I nær sammenheng med trygghet står *selvtillit*, slik hun uttrykker det både i utsagnet over og gang på gang gjennom senere intervjuer: «at de skal føle at de lykkes».

I barnehagen har de dette året lagt opp til ett hovedtema i årsplanen: «Ta vare på opplevelsen». Catrine eksemplifiserer dette med opplegget for skogsturer:

Ett eksempel ... er det «å gå en tur i skogen». Det er kanskje noe av det vi har bestemt skal ligge inne. For vi må jo gi ungene opplevelser også, og da går det på at vi skal være var på hva ungene opplever på den turen, ting de er spesielt interessert i og så ha muligheten til å bearbeide det (C1021int.beg s 12).

Dette er et uttrykk for at Catrine vektlegger verdien av *opplevelsen* i forhold til naturen, som er en estetisk dimensjon. At jeg senere observerte at Catrine i stor grad brukte musikk uten at hun vektla det ved denne anledningen, understøtter at verdi-kategoriene er foreløpige. Kan det faktum at hun verken nevnte musikken eller leken være en så selvsagt del av barnehagekulturen, at det er blitt en del av hennes «tause» kunnskap (Johannesen og Rolf 1989) som ikke uttrykkes eksplisitt når viktige verdier og mål for førskolebarn bringes på banen?

Å ha bare ett fastsatt årstema gir mulighet for å *møte barnas interesser*, som Catrine peker på i utsagnet over. Siden dette er nevnt i forbindelse med barnehagen, er det et åpent spørsmål om Catrine ser at det kan realiseres innenfor førskolen, som har fastere struktur enn barnehagen. Men hvis barna

virkelig skal kjenne «at de lykkes», er det ikke til å unngå at de får holde på med ting som både interesserer dem og som er tilpasset den enkeltes nivå. Oppsummert tolker jeg Catrines utsagn dit hen at *trygghet og selvtillit, å møte barnas interesser, samt opplevelse* er pedagogiske verdier som Catrine setter høyt.

Dag i 6-årsbarnehagen på Storås

Hva som er viktigst i Dags arbeid med 6-åringene, forklarer han slik:

*Det som er viktig, er det at de må få lov til å være 6-åringer... dette med uro i kroppen og..., de er veldig spontane og..., at de får lov til å [leke] mye av den tida. Og så er det viktig å ta vare på nysgjerrigheten deres. Samtidig så er det viktig å gi dem konkrete oppgaver. Det kan være alt fra at dem skal være (...), drive å dekke på bordet, ta av bordet, rydding. Og en del som går igjen på skolen, som er en del av holdningsarbeidet. Men at, spesielt «undervisningstilbudet», at det er mer oppgaveorientert.
(D1003int.beg:18)*

Her er barneperspektivet og «her-og-nå»-orienteringen tydelig: 6-åringene må få lov til å være seg selv, dvs. være spontane, forfølge sin nysgjerrighet, bruke kroppen sin og leke, men også å løse oppgaver. Å la barn være spontane betyr for Dag at *ungers valg* settes høyt, og gjennom leken gis barna tilgang på *opplevelsen*. Nedenfor kobles dette sammen med andre utsagn som kan gi et bilde av Dags verdier. Her er to sitater fra samtalen om vellykkede episoder i barnehagen:

Episode 1: Tur til Geitfjellet.

Det er på flere forskjellige plan, da. Men det ene er at en tur til Geitfjellet, det opplevde jeg som veldig vellykka. (...) Det ene var at det var strålende vær, det andre var at ungene, de viste sånn glede ved å gå... oppover, selv om de var slitne på slutten, så hadde vi en ålreit tur oppover. Og så når vi kom opp, og så den gleden de hadde ved å leke, for det var litt utfordrende, ganske utfordrende terreng. Og nå vet jeg som voksen at de var nysgjerrige og at noen av de målsettingene vi hadde med turen, f.eks. det med å plassere (...) Trondheim i deres bevissthet. Og at de opplevde at de kunne kjenne igjen Munkholmen, at de kunne kjenne igjen Tyholtårnet (...) Og at de kjente igjen...: «Jøss, der er jo Hurtigruta!» osv. (pause) Og at de fikk brukt seg veldig mye rent kroppslig (D1003int.beg:3 f)

Episode 2: Rektors bursdag.

En annen ting som vi tok på sparket, det var jo «Brakar». Nå tidlig på høsten da, og da Sigrid hadde bursdag, rektor altså. At vi da sang og oppførte noe på sparket til henne... og hvor 6-åringene da var veldig aktivt deltakende.

Og at han ene som fikk i oppgave å overrekke Sigrid blomstene, han tørte det, og at han sa: «Vær så god!» og at han bukka dypt og var høflig. Det var en veldig god opplevelse, å se at det er et stort potensiale i gruppa nå (smst.).

I episode 1 ser vi at *opplevelse* er en verdi, både når det gjelder å bruke kroppen ute i naturen og ved at leken trekkes frem. Vi finner også vektlegging av det *utforskende* element, når det gjelder å ta vare på barns nysgjerrighet og det å orientere seg i omgivelsene når de hadde nådd toppen. I episode 2 ser vi at det å tørre å stå fram ved samling for hele skolen, dvs. *å våge*, betraktes som en viktig verdi for barn.

Sammenfattende kan vi si om Dags verdier: *Opplevelsen* er knyttet til det å bruke kroppen sin ute i naturen og en høy verdsetting av leken. *Opplevelse* er også i fokus under årsplanleggingen (S0828obs., S0831obs.). *Utforskning* knytter seg til ønsket om å ta vare på ungenes nysgjerrighet, gi dem konkrete oppgaver og utvikle kjennskap til omverdenen. *Ungers valg* ivaretas ved å støtte opp under 6-åringenes spontanitet og frilek, og ved at det lages luker i årsplanen der ungene får velge hva de skal gjøre (S0828obs., S0831obs.) *Å våge* handler om å tørre å stå fram f.eks. ved å opptre på skolesamlinger, bli utfordret til fysisk utfoldelse og det å være selvstendig. Det siste er fremholdt både i arbeid med barna og under personalrekruttering (D1003int.beg). I skarp kontrast til det vi sammenfatningsvis kan karakterisere som selvforvaltning når det gjelder Dags verdier, kan jeg ikke unngå å peke på at jeg i løpet av året observerte ikke mindre enn 32 regler for ulike sosiale situasjoner på oppslagstavla (D0518.obs). Selvforvaltningen i 6-årsbarnehagen skjer sammen med jevnaldrende, der førskolelæreren innenfor den institusjonelle rammen er både aktiv rammesetter, observatør og tilrettelegger. Dette forhold er et sentralt tema i diskusjonen om barndommens betingelser i det (post)moderne samfunn.

Før vi forlater Dags verdier, er det interessant å legge merke til at ord som «trygghet» ikke er brukt eksplisitt i Dags utsagn, i motsetning til hans kvinnelige kolleger. Men du må faktisk være trygg for å våge noe. Det er for så vidt også innbakt i det han forteller at han la vekt på i starten: «å bli kjent med» de voksne og lokalitetene og få frihet til selv å nærme seg de andre barna, når tiden er inne.

Lærernes verdier

Anne i 1.klassen på Furuly

Anne er meget klar når hun etter en liten tenkepause beskriver hva hun synes er viktigst for arbeidet med første klasse:

A: *Trivsel, trygghet, for å skape et godt læringsmiljø. Det er vel målet for skolen også det. Klare grenser og få litt struktur på det vi holder på med.*

AGE: *Akkurat. Så det prøver du å la hverdagen bli påvirket av?*

A: *Og at vi selvfølgelig skal prøve å møte hver enkelt elev da, med de behovene den ungen har - i den grad du rekker over det. Men trygghet og trivsel står i .., synes jeg er noe av det viktigste. Uten det, så blir det vanskelig å få i gang noe læring.*

AGE: *Mm.. Er det det du legger vekt når du får en ny klasse også i starten? Trygghet og trivsel?*

A: *Ja, samtidig med at du setter klare grenser og følger gode rutiner. (A1019int.beg:17 f)*

Her peker Anne på at *trivsel og trygghet* er en forutsetning for å skape et godt læringsmiljø. Det legger hun vekt på når hun tar imot nye elever, også. Samtidig mener hun det er viktig å *etablere klare grenser og få struktur på læringsarbeidet*. Det siste hun peker på, er «å møte hver enkelt elev» med «de behovene den enkelte ungen har», hvilket kan sammenfattes i kategorien *å møte barns behov*. Anne har et nyansert syn på hva det vil si å møte elevens behov når vi samtaler om hva Anne synes er viktig at 6-åringene har fått med seg fra førskolen før de begynner i 1. klasse:

A: *Jeg synes det er positivt at de starter med leseforberedende aktiviteter. Og at de kommer så tett inn på ungene at de allerede da kan se om ungene henger med eller må gi et lite puff for at ungene skal komme videre.*

Og den sosiale treningen det gir for unger som ikke har gått i barnehage, er veldig viktig, for du kan ikke hoppe over det. Men starten blir så mye enklere - den bli-kjent-perioden, bli-trygg-perioden, den blir litt enklere når du starter opp. Du må så klart starte på null igjen. Nå har de begynt på skolen, barnehagen og førskoletida er ferdig. Det er et skille der, men..

AGE: *Ja?*

A: *Det å være skoleunge, de har begreper om hva det skal dreie seg om, og de har forventninger. De stiller ikke helt blank i forhold til alt ifra det å holde i en blyant, det kan være unger fra seksårstilbudet som ikke har hatt noen særlig erfaring med bordaktiviteter og sånne ting. (...) Og du kan se om det er unger som trenger mer stimulering i motorikk og .. (A1019int.beg:16 f)*

Her nevner hun ikke bare lese-forberedende aktiviteter, men også sosiale og motoriske. Dette kan suppleres med å ta vare på barns vitebegjærighet, når vi inkluderer hennes beskrivelsen av 1. klassen sin: «De er ivrige, glad i å lære. Og virker motiverte for det å gå på skole og lære seg noe nytt» (A1019int.beg:18). Å

ta vare på barnas behov kommer også til syne ved at Anne er opptatt av at barnas fritid skal brukes til lek, og at leken skal være deres. Etter hennes oppfatning bør ikke Skofri brukes til lekser, men til lek (A1019int.beg:26).

Sammenfattende kan vi si at Annes verdier for arbeidet i første klassen er *trivsel og trygghet* hos elever, og som lærer å *møte enkeltbarnets behov, etablere klare grenser og få struktur på læringsarbeidet*. Til det siste vil jeg gi følgende kommentar: *Å sette klare grenser* og følge gode rutiner, samt *å få struktur på læringsarbeidet* kan sees som uttrykk for skolens kulturelle disiplineringsarbeid, sosialt og faglig. Å sette grenser handler både om oppdragelse og det å ta hensyn til at mange barn er sammen i et lite rom, mange timer pr. dag. Anne utdyper ikke grensesetting i startintervjuet. Derimot forteller hun om en meget strukturert og planmessig måte å arbeide med lyder og bokstavinnlæring. (Senere oppdaget jeg også at Anne er den eneste av de fem informantene som systematisk skrev opp dagens program i en egen bok.)

Eva i 1. klassen på Storås

Sitatet nedenfor gir i et nøtteskall Eva's syn på sentrale verdier som 6-årstilbudet bør gi:

Selvtillit. Det tror jeg er det aller viktigste, at de tror de er noe og at de tror at de kan noe. Det er jo porten for i hele tatt å prøve seg. Disse ungene hadde mye selvtillit i forhold til de jeg tok imot for tre år siden. De kan veldig mye, og jeg går hele tiden rundt og bevisstgjør dem på det de kan, for det må de jo jobbe med hele tida. Men de hadde allikevel med seg fra førskolen at de får til ting. Det er så greit, det går an.

(...) Jeg synes at når de kan bokstaver og har bevisstheten om språket, det er nok så, men det viktigste er at de tror de er noe. At de vet at det går an å gjøre ting - at de ikke kommer full av begrensninger og tror de ikke kan noe. (E1020int.beg: 15 f)

Etter utsagnet å dømme er *selvtillit* det aller viktigste som 6-åringene bør ha når de begynner på skolen. Det er viktigere enn å kunne bokstaver og ha språklig bevissthet. «Det viktigste er at de tror de *er* noe, at de vet det går an å gjøre ting», sier hun ovenfor.

Selvtillit er også det viktigste for Eva i arbeidet med hennes egen førsteklasse. Det er overordnet det å kunne lese, skrive og regne (E1020int.beg:16). Sagt på en annen måte: Å styrke barnas selvtillit bør gjennomsyre alt læringsarbeidet. Hun forsterker dette senere i intervjuet: «Det er forferdelig lett å knekke selvtilliten. Det skal så lite ubetenksomhet til hvis du ikke er bevisst på det. Hvis du kan få ungene til å tro på seg selv, da går det bra (latter)». (E1020int.beg:16). Derfor sier

hun at for henne som lærer blir det viktig å finne ut hva de kan, og bevisstgjøre dem på hva de kan (smst.).

Eva har også brukt mye tid i starten på å etablere *trygghet* og *trivsel* i klassen:

(...) vi har lagt mye vekt på å få inn rutiner slik at dagen skal være trygg for dem - at de vet hva som blir forventet. Jobbet mye med at de selv skal arbeide ut regler for hvordan vi vil ha det. Alt må læres når de kommer på skolen. Det å spise sammen er ingen selvsagt ting, at de får det trivelig rundt seg når de skal spise. Bare det å dele ut melken kan bli kaos hvis du ikke legger forholdene til rette og bevisstgjør hvordan det skal gjøres. Vi har brukt mye tid på slike ting, og det blir veldig trygt og trivelig. De vet liksom hva de skal gjøre, og hva de skal forholde seg til (smst.).

Her ser vi at ifølge Eva utvikles *trygghet* hos barna ved at de skal vite hva som blir forventet av dem, at de vet hva de skal gjøre og hva de skal forholde seg til. Rutinene i klasserommet bygges også opp for at barna skal *trives*. Utsagnet over viser dessuten en av de mange måter hun etablerer *felleskap* elevene imellom og mellom henne og elevene. Hun forteller hvordan barna selv er med på utforme regler for samhandling i klasserommet (smst.). Etter min vurdering bidrar dette til å utvikle elevenes ansvar for hvordan dette fellesskapet skal være. (Senere observerte jeg at fellesskapsverdien også ble virkeliggjort gjennom måten de gjennomførte morgenritualet sitt på.) Eva forteller i startintervjuet at etter frokost samles de i «kroken», hvor de sitter tett sammen i en ring. «Da har vi ca. annenhver dag matematikk eller norsk som hovedtema for dagen. Vi prater veldig mye, har mye diskusjoner og samtaler», sier Eva. Når jeg spør om hun har tenkt gjennom hva som skal skje på forhånd, svarer hun:

Ja, enten har jeg tenkt igjennom det og vil noe, eller så tar vi det som er opp', det som ungene er interessert i. Som regel blir det jo, uansett hva jeg har tenkt, det som ungene interesserer seg for. Og så ut ifra det, så prøver vi å lage tekst eller på et eller annet vis finner en overgang til det vi skal gjøre. Det er sånt som kommer frem underveis. Av og til så må jeg bryte av og si at: «Nu skal vi frem med bokstaver!». For da er de så ivrige (E1020int.beg:17).

Særlig utsagnet «som regel blir det jo, uansett hva jeg har tenkt, det som ungene interesserer seg for» illustrerer et annet trekk ved Evas klasseromsverdier: *Å støtte opp om ungenes interesser og initiativ*, noe som senere underbygges gjennom eksempler, både i startintervjuet og i observasjoner. Barnas interesser styrer

samtalen og diskusjonene, de velger selv hva de vil ha med seg hjemmefra og fortelle om i «kroken», de deltar i utforming av regler om høsten og valg av tema om våren, de må selv prøve å finne ut hvordan de skal blande farver for å få fram grå asfalt når de skal male et bilde osv. Å støtte opp om ungenes initiativ er både en strategi for læringsarbeidet og en del av oppdragelse til *demokrati*, som er en verdi i seg selv. Jeg tror at når Eva våger å gå inn i så mange uforutsigbare situasjoner i forhold til barnas initiativ og innspill, skyldes det blant annet at hun har en allsidig og lang erfaring som lærer (jfr. Aristoteles). Oppsummert kan vi si at Evas pedagogiske verdier er *selvtillit, trivsel og trygghet, fellesskap og demokrati, samt barns initiativ og interesser*.

Sammenliknende drøfting av førskolelæreres og læreres verdier

For lettere å sammenlikne verdikategoriene jeg har dannet på bakgrunn av de fem førskolelærernes og lærernes utsagn, kan tabellen nedenfor være illustrerende:

Verdier som har betydning for førskolelæreres og læreres praksiskunnskap

Førskolelærere

Lærere

Bente	Catrine	Dag	Anne	Eva
trivsel & trygghet	trygghet & selvtillit	å våge	trivsel & trygghet	selvtillit, trivsel & trygghet
å møte barna der de er	å møte barnas interesser	å velge	å møte barnas behov	å støtte barnas interesser & initiativ
lek	opplevelse	opplevelse	struktur i læringsarbeidet	felleskap
toleranse		å utforske	klare grenser	demokrati

Tabellen ovenfor viser både fellestrekk og forskjeller mellom lærere og førskolelærere.

Den første gruppen av felles verdier er *trivsel, trygghet og selvtillit*. Dette kan ha sammenheng med deres felles oppgave å ta vare på små barn på 6 og 7 år. Verdienes røtter kan spores tilbake til progressive pedagogiske ideer, der barnesentrering og humanitet i skolen ble verdsatt. Disse verdiene finner vi også i Mønsterplanen av 1986 så vel som i barnehagetradisjonen, men ikke særlig fremtredende i den nye Læreplanen av 1997. Imidlertid kan verdier som *trivsel, trygghet og selvtillit* betraktes som selve kjernen i det å være lærer, både i barnehage og skole. I forhold til Colneruds (1995) verdier som er referert foran, er dette verdier som er *godt for barna*, og hører med til sosialiseringen. De er en forutsetning for at barn skal ta imot utfordringer og kunne lære seg noe. De hører også med i det å utøve ansvarsrasjonalitet, dvs. å ivareta hele barnet på en måte slik at det etterhvert kan ta vare på seg selv (jfr. Ve 1983:22). Ansvarsrasjonalitet sees oftere i småskolen enn på ungdomstrinnet, påpeker Ve (1983). Når vi vet at ansvarsrasjonalitet særlig har vært tillagt kvinners handlemåter (Sørensen 1982), er det interessant å registrere at Dag ikke eksplisitt uttrykker seg i termer av *trivsel, trygghet og selvtillit*, slik som hans kvinnelige kolleger. Han foretrekker

termer som *å tørre eller våge*. Forskjellig språkbruk kan imidlertid vise til samme grunnleggende verdisyn, og omvendt. Jeg vil derfor ikke konkludere med at verdier som *å tørre eller våge* står i motsetning til *trivsel, trygghet og selvtillit*, men at det er en annen måte å utøve ansvarsrasjonalitet på.

Både lærer Anne og førskolelærer Bente ved Furuly skole, har en tilleggsbemerkning til målene om *trivsel og trygghet*. Bente sier: «For du kan jo ikke gjøre noen ting uten det», og Anne sier «for å skape et godt læringsmiljø». Det gir en anledning til å drøfte om trivsel og trygghet betraktes som egenverdi, eller som ytre, instrumentelle verdier. Det er altså spørsmål om å tolke verdiene som *begrunnelser* for verdivalg eller som *hensikter* for å oppnå noe annet. Hvis det siste er tilfelle, er det tale om ytre verdier eller midler for å oppnå et verdifullt mål. En kan også tolke det som at de mener trivsel og trygghet er *betingelser* «for å skape et godt læringsmiljø» eller for å kunne «gjøre noen ting». Her må disse utsagn sees i sin kontekst for å gi rett tolkning. Sammenholder en Bentes verdiutsagn forøvrig, der hun legger vekt på å skape et aksepterende klima, kan *trivsel og trygghet* tolkes som egenverdi. Ser en på resten av Annes utsagn i samme avsnitt, finner vi at hun presiserer: «Uten det [trygghet og trivsel], så blir det vanskelig å få i gang noe læring». Her er det klart at Anne ser på *trivsel og trygghet* som en betingelse for læring, og det igjen kan muligens tolkes som noe som er verdifullt for at læring kan skje, altså verdier av mer instrumentell karakter. Men på dette stadiet i prosjektet må en være varsom med å trekke bastante konklusjoner. Som tidligere påpekt må artikkelens verdianalyser finne ytterligere støtte eller forkastes når en analyserer andre deler av materialet. Lærer Eva på Storås synes å betrakte *selvtillit* som egenverdi, når hun sier: «Selvtillit. Det tror jeg er det aller viktigste, at de tror de *er* noe og at de tror de *kan* noe». Førskolelærer Catrines utsagn om at «de skal føle at de lykkes med det», tyder på at selvtillit kan betraktes som egenverdi også i dette tilfellet.

Den neste gruppen av felles verdier er *møte/støtte barns behov, valg eller interesser/initiativ*. Disse verdikategoriene har fått navn som viser tydelige nyanser, for å fange inn dokumenterte forskjeller mellom dem. Disse verdiene er også noe som er godt for barna og hører til den sosialiserende oppgaven i pedagogenes profesjonelle, for å bruke Colneruds termer, slik som den første gruppen av felles verdier. Førskolelærer Dag og lærer Eva, i samme team på Storås, vektlegger tydelig verdien av *barnas valg* eller av å *støtte deres interesser og initiativ*. Dette er et uttrykk for at de ser på barna som aktivt handlende mennesker. Førskolelærer Bente og lærer Anne, i samme team på Furuly, uttrykker sine verdier i mer konvensjonelle termer som *å møte barns behov*, på linje med Mønsterplanen av 1986 og barnehagens tradisjon for å støtte barns psykologiske utvikling. Førskolelærer Catrine, som er i team med Bente når det gjelder førskolegruppene på Furuly, men som hovedsakelig arbeider i barnehagen, uttrykker seg derimot mer som Dag og Eva: *å møte barns interesser*.

Et annet aspekt ved verdiene kommer fram ved å se på de eksempler informantene gir. Deltakerne på Furuly, lærer Anne og førskolelærerne Bente og Catrine, synes å ha samme syn på hva førskolegruppene skal gi 6-åringene. Her var det oppnåelsen av et framtidig gode, nemlig skoleforberedende aktiviteter som gjorde barna mest mulig rustet til å begynne på skolen. Det er utvilsomt hensikten med å opprette førskolegrupper på Furuly også. Men samtidig støtter det opp om skoletradisjonens verdier, nemlig å forberede for livet etter skolen, for noe som gjelder i framtiden (Haug 1995). Dette er også i samsvar med Colneruds funn når det gjelder svenske læreres yrkesmessige oppgaver (Colnerud 1995:186). Hos førskolelærer Dag og lærer Eva på Storås, finner vi derimot eksempler på aktiviteter som realiserer verdier som er mer orientert mot barnas situasjon «her-og-nå», noe som er et kjennetegn ved barnehagetradisjonen (Haug 1995). Forøvrig har Bentes bakgrunn som spesialpedagog betydning for at hun vil forebygge lese- og skrivevansker gjennom førskolegruppen.

Den tredje gruppen verdier viser *forskjeller mellom de to profesjonene*, som er rotfestet i ulike pedagogiske tradisjoner. Førskolelærerne verdsetter lek og opplevelse, og lærer Anne verdsetter struktur i læringsarbeidet i tillegg til klare grenser. De resterende verdiene velger jeg å plassere i gruppen av *personlige preferanser*, selv om de også er offisielt uttrykt i skoleloven og i læreplanene: toleranse hos førskolelærer Bente, fellesskap og demokrati hos lærer Eva. Disse verdiene er *indre* verdier og angår også *relasjoner til studentene* (jfr. Colnerud 1995), og *mellom dem*. Toleranse og demokrati er verdier som også har politisk og samfunnsmessig betydning (Zeichner og Tabacnick 1991). Dags verdi «å utforske» er en personlig preferanse i valg av læringsmetode, kanskje særlig knyttet til barnehagens tradisjon.

Konklusjon

Resultatene viser at prosjektets førskolelærere og lærere *deler to grupper av felles verdier*. Det er «trivsel, trygghet og selvtillit» og «å møte/støtte barns behov, valg eller interesse/initiativ». De kan sies å høre til kjernen i det å ha omsorg for og være lærer for barn. Kjønnforskjeller kan registreres i ulik språkbruk, idet den mannlige førskolelæreren bruker termer som «å våge eller tørre» fremfor «trivsel, trygghet og selvtillit», som kvinnene gjør. Begge uttrykksmåter faller inn under ansvarsrasjonalitet, som tradisjonelt er mer utpreget i barnehage og småskole enn på ungdomstrinnet. *Ulike verdier som følger profesjongrensene* er førskolelærernes vektlegging av «lek, opplevelse og utforsking» og én lærers vektlegging av «struktur på læringsarbeidet» og «klare grenser». *Personlige preferanser* er «toleranse», «demokrati» og "fellesskap" som også er nedfelt i skolens og barnehagens grunnlagsdokumenter, der de førstnevnte har

samfunnsmessig, politisk betydning. Undersøkelsen viser også at de som arbeider på samme sted, påvirker hverandres syn på tvers av profesjonsgrensene. På Furuly hevdet pedagogene at 6-åringenes aktiviteter skulle forberede for fremtiden, til skolestarten, mens på Storås ga pedagogene uttrykk for «her-og-nå»-orientering. Førstnevnte kan sies å høre til skolekulturen og sistnevnte til barnehagekulturen. Det er grunnlag for å hevde at deltakernes erfaringer, både på det kollektive og individuelle plan influerer på pedagogenes verdisyn.

Lærernes og førskolelærernes pedagogiske verdier i undersøkelsen tyder på at grunnlaget for samarbeid er til stede. De forskjeller som er kommet fram, kan betraktes som en ressurs. Det er likevel grunn til å tro at forskjellene kan være større når jeg senere studerer samhandlingen med barn. Bennett m.fl. (1996) fant f.eks. at førskolelæreres felles oppfatninger av lek, likevel førte til ulik praksis med 5-åringer. Praksisspråket, som er rotfestet i de sosiale og kulturelle kontekster de brukes i (Gudmundsdottir under utgivelse), kan også vise seg å ha forskjellig betydning i faglige diskusjoner. Likevel, spørsmålene ga deltakerne anledning til å fortelle om erfaringer fra dagliglivet, og resultatene speiler deres og forskerens rekonstruksjoner av deres pedagogiske virkelighet. Jeg deler Dahlberg og Taguchis (1994) visjon om en framtidig møteplass rundt «barnet som kultur- og kunnskapsskaper». Men skal dette realiseres, må førskolelærere og lærere får tid og rom til å delta i felles diskurs, få støtte til faglig utvikling, og gjøre felles erfaringer med barn, våre egentlige «læremestre».

Litteratur

- Aristoteles. 1996. *Etikk* (oversatt av A. Stigen, 1. utg. 1973). Oslo: Gyldendal.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. 1996. Theory into practice? Teacher thought and action in early years classrooms. Paper presented to the *European Educational Research Association Congress (ECCER 96)* 25.-28.september, Sevilla.
- Carlgren, I. 1991. Teachers' professional knowledge and their professional aspirations. Paper presented at the *NSER meeting*, København 7.-9. mars 1991.
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. 1994. Introduction. I Carlgren m.fl., red. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* London: The Falmer Press.
- Clandinin, D.J. 1989. Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal, practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry* 19 (2):121-141.

- Clark, M.C. & Peterson, P.L. 1986. Teachers' thought processes. I Wittrock, M.C., red. *Handbook of Research on Teaching, 3rd edition*:255-296. New York: Macmillan.
- Colnerud, G. 1995. *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grunnskolan*. Doktorgradsavhandling. Stockholm: NLS Förlag.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1988. *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Dahlberg, G. & Taguchi, H. 1994. *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* Stockholm: HLS Förlag.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., red. 1994. *Handbook of Qualitative Research* London: Sage publications.
- Eikseth, A.G. 1988. Sosialisering og rasjonalitet i lærerutdanningen. En teoretisk og empirisk studie av lærerstudenters sosialisering og rasjonalitet innenfor pedagogisk teori og praksis. Upublisert hovedfagsoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Eikseth, A.G. 1996. «Det e' hardt å vær' 7-års kropp og sitt på den stolen! Glimt fra førskolelæreres og læreres vei til ny småskole". Rapport nr. 1 fra prosjektet Førskolelæreres og læreres praksiskunnskap. Mai 1966. Trondheim: Statens utdanningskontor.
- Eikseth, A.G. 1997. Structuring teachers' work: What about values and practical knowledge of preschool and school teachers? A study of five cases. Paper to *The 6th National Conference in Educational Research 1997 in Collaboration with the International Network «PACT»*. 20-22 May 1997, Oslo.
- Elbaz, F. 1983. The teacher's practical knowledge. Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11:1*: 43-71.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. I Wittrock, M.C., red. *Handbook of Research on Teaching, 3rd edition*:119-161. New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. I Darling-Hammond, L., red. *Review of Research in Education, 20*:3-56, Washington DC: American Educational Research Association.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. 1981. *Ideology, culture and the Process of schooling*. London: The Falmer Press.
- Goodlad, J.I., Soder, R. & Kenneth A. Sorotnik, red. 1990. *The Moral Dimensions of Teaching* San Francisco: Jossey-bass Publishers.
- Gudmundsdottir, S. (under utgivelse) Narrative Research on Teaching. Chapter for the Fourth Handbook for Research on Teaching.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1983. *På egne vilkår* Oslo: Cappelen.

- Haug, P. 1995. Direkte styring av utdanningsreformer. *Bedre skole 1*: 14-25.
Inst. O.nr. 36 (1993-94) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 om grunnskolen.
- Johannesen, K. S. & Rolf, B. 1989. *Om tyst kunnskap. Två artiklar*. Uppsala: Centrum för didaktik.
- Kessels, J. & Korthagen, F. 1996. The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher*, vol. 25 (3):17-22.
- Løvlie, L. 1984. *Det pedagogiske argument* Oslo: Cappelen forlag.
- Marc-Wagau, K. 1969. *Filosofisk leksikon* (oversatt av Eyvind Dalseth) Oslo: Fabritius.
- Noddings, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach of Education*. New York: Teachers college press.
- Nussbaum, M. C. 1986. *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, (P.M.) 1995. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Ross, W.D. 1925. *The Works of Aristotle Translated into English, Vol. IX* Oxford: Oxford University Press.
- Skram, D. (red.)1995. Det beste frå barnehage og skule - kva er det? I *Det beste fra barnehage og småskole - en ny småskolepedagogikk* s 9-20. Oslo: Tano.
- Strand, T. 1996. *Ethos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sørensen, B. Aa. 1982. Ansvarsrasjonalitet: om mål-middel-tenkning blant kvinner. I Holter, H. *Kvinner i fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabacknick, B.R. & Zeichner, K. 1986. Teacher beliefs and classroom behaviors: some teachers responses to inconsistency. I Ben-Peretz, M., Bromme, R. and Halkes, R., red. *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- van Maanen, M. 1995. On the Epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 1(1):33-50.
- Ve, H. 1983. Likhetsidealer i velferdsstatens skole. I Haavelsrud, M. & Hartvigsen, H.H., red. *Utdanning og likhetsidealer*. Oslo: Tano.
- Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur* Flekkefjord: SEEK A/S.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. 1991. Reflections on reflective Teaching. I Tabachnick, B.R. & Zeichner, K.M.,red. *Issues and practices in Inquiry-oriented Teacher Education*.