

## **Førskulelæreren – ein ressurs i skulen?**

Korleis kan førskulelæreren vere ein ressurs i forhold til dei yngste barna i skulen?

av

Birgitte Rygg



### **Bacheloroppgåve**

Natur- og friluftslinje

Dronning Mauds Minne Høgskole, april 2014

# **Førskulelæraren – ein ressurs i skulen?**

Korleis kan førskulelæraren vere ein ressurs i forhold til dei yngste barna i skulen?

av

**Birgitte Rygg**

Kandidatnummer 307

**Bacheloroppgave**

Natur- og friluftslinje

Veileidar fordjuping/ linje

Rune Storli

Veileidar pedagogikk

Marit Heldal

Dronning Mauds Minne Høgskole, april 2014

## Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Val av tema.....	1
1.2 Eiga førforståing.....	1
1.3 Val og utforming av problemstilling.....	1
1.4 Oppgåvas disposisjon.....	2
<b>2.0 Teoridel</b> .....	<b>3</b>
2.1 Lærarutdanninga.....	3
2.2 Den gode lærar.....	4
2.3 Kva kjenneteiknar skulen?.....	4
2.3.1 Læring.....	4
2.3.2 Leik.....	5
2.3.3 Uterommet.....	6
2.3.4 Foreldresamarbeid.....	6
2.4 6-åringanes inntog i skulen.....	7
2.5 Barnehagen i eit historisk perspektiv.....	8
2.6 Førskulelærarutdanninga.....	9
2.7 Kva kjenneteiknar barnehagen?.....	10
2.7.1 Leik og læring.....	10
2.7.2 Uterommet.....	11
2.7.3 Foreldresamarbeid.....	11
2.7.4 Omsorg.....	12

2.8 Forskjellar og likskapar mellom barnehage og skule.....	12
<b>3.0 Metodedel.....</b>	<b>14</b>
3.1 Kva er metode?.....	14
3.2 Val av metode - Kvalitativt intervju.....	14
3.3 Val av intervjupersonar.....	15
3.4 Presentasjon av informantar.....	16
3.5 Intervjuguide.....	16
3.6 Gjennomføring av intervju.....	17
3.7 Metodekritikk.....	17
3.8 Vurdering av metode.....	19
<b>4.0 Resultat og drøfting.....</b>	<b>20</b>
4.1 Førskulelærarens kompetanse om 6-åringen.....	20
4.2 Leik for leikens skyld?.....	21
4.3 Å ta i bruk uterommet.....	23
4.4 "Handler det om liv eller død?".....	24
4.5 Foreldresamarbeid.....	26
4.6 Omsorg.....	27
4.7 Har førskulelæraren ein plass i skulen?.....	28
<b>5.0 Avslutning.....</b>	<b>30</b>
<b>6.0 Referanseliste.....</b>	<b>32</b>
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>35</b>

Vedlegg 1: Intervjuguide

## **1.0 Innleiing**

### **1.1 Val av tema**

Eg har alltid fått høyre at førskulelærerutdanninga er eit godt grunnlag når man skal arbeide med dei yngste barna på skulen. Eg kjenner fleire som har førskulelærerutdanninga i botn og som no arbeidar som lærar på småskuletrinnet. Når eg begynte på førskulelærerutdanninga hadde eg derfor vidareutdanning i bakhovudet, men det viste seg at det ikkje var så lett som eg først tenkte. Dette gjorde meg nysgjerrig på kva årsaka kunne vere. Burde ikkje førskulelæraren med sin kompetanse eigentleg ha mykje å bidra med hos dei yngste barna i skulen? På grunnskulepraksis 2.året var det interessant å få kome inn i ei 1.klasse å sjå og samanlikne barnehage og skule. Her begynte eg også å tenke over kva eg som førskulelærar kunne ha bidratt med inn i 1.klasse og vidare oppover. På utanlandspraksis i Afrika fekk eg undervise barna i barnehagen i Botswana, der dei hadde tradisjonell undervisning med lesing, skriving og rekning. Det var veldig spennande å få vere med på undervisninga der, og det fekk meg igjen til å stille spørsmålet om korleis ein førskulelærar kan bruke sin kompetanse i skulesamanheng.

### **1.2 Eiga førforståing**

Når man går inn i ein undersøking har man alltid med seg si eiga førforståing. Dette betyr at man allereie har ei meining eller tankar om eit fenomen før man undersøkar det (Dalland, 2012). Eg meiner at førskulelærerutdanninga må vere eit godt grunnlag for å jobbe med dei yngste barna i skulen og at vi kan bidra mykje inn i skulekvardagen. Gjennom vår utdanning og erfaring frå barnehage har vi stort fokus på barnets heilskaplege utvikling, og vi kan dermed jobbe for at barna skal få ein best mogleg skulegong. Utifrå dette har eg eit inntrykk av at førskulelærarane er ein ressurs i skulen. I oppgåva kan man lett la seg påverke til å kun sjå etter det som kan bekrefte førforståinga man sit med (Dalland, 2012). Då blir det viktig å vere bevisst dette, slik at man også leitar etter det som kan avkrefte (ibid).

### **1.3 Val og utforming av problemstilling**

Tidlegare var det enklare for førskulelærarar å arbeide i grunnskulen. Innføringa av skolestart for 6-åringane i 1997 gjorde grunnskulen til ein meir aktuell arbeidsplass for førskulelærarar

enn før, sidan dei etter dette fekk kompetanse til å undervise 6-åringen i grunnskulen. I tillegg kunne dei med eitt års vidareutdanning i pedagogisk arbeid på småskuletrinnet undervise barn i grunnskulen frå 1. til 4.klasse (HiOA.no, 2011). Slik er det ikkje no lenger. Ulike politiske strøimmingar har vore med på å påverke opp gjennom åra. Med førre høgreregjering kom Læreplanene for Kunnskapsløftet (2006), som innførte ein meir kunnskapsretta og målstyrt skule, i tillegg til den nye lærarutdanninga. Men er dette gode nok grunnar til at førskulelæraren ikkje er like velkomen i grunnskulen lenger? Bachelorarbeidet var ei perfekt anledning til å gå nærmare inn på denne tematikken, ved å sjå på kva førskulelærarane i skulen ser på som sin kompetanse, og om dei meiner at dei fortentar ein plass i skulen. På bakgrunn av dette har eg valt problemstillinga:

***”Korleis kan førskulelæraren vere ein ressurs i forhold til dei yngste barna i skulen?”.***

#### **1.4 Oppgåvas disposisjon**

Oppgåva er delt inn i ulike kapittel med undertitlar og overskrifter for å synleggjere temaene som blir tatt opp. Innleiinga er ei forklaring og introduksjon til oppgåva. Vidare kjem teoridelen der eg legg fram teori eg meiner er relevant for problemstillinga. Her vil eg ta føre meg lærarutdanninga, den gode lærar og kva som kjenneteiknar skulen, før eg ser på barnehagen i eit historisk perspektiv, førskulelærarutdanninga og kva som blir lagt vekt på i barnehagen. I metodedelen kjem eg inn på val av metode og innsamling av data. Deretter har eg valt å slå saman resultat og drøfting i eit kapittel, der eg presenterer funna eg har trekt ut frå datainnsamlinga og drøftar dei i lys av teorien. Til slutt kjem ei avslutning utifrå dei øvrige delane av oppgåva. Her vil eg også presentere nye spørsmål som har dukka opp undervegs og tankar vidare.

Eg har valt å bruke tittelen ”førskulelærar” i oppgåva mi til trass for at tittelen i dag er endra til ”barnehagelærar”. Grunnen til dette er at eg synest det er den mest riktige tittelen å bruke sett i forhold til at dei eg har intervjuar har tatt førskulelærarutdanninga og dermed er utdanna førskulelærarar. Når eg skriv småskuletrinnet meiner eg 1-4.klasse, medan grunnskulen omfattar heile den 10-årige skulen. ”Barn” og ”elev” blir brukt om kvarandre, for å vise at elevane i skulen både er barn og elevar.

## 2.0 Teoridel

I dette kapitlet kjem eg inn på ulike teori som er med å belyse problemstillinga. Først vil eg gå nærmare inn på lærarutdanninga og kva som kjenneteiknar skulen. Her har eg tatt føre meg læring, leik, uterommet og foreldresamarbeid. Vidare vil eg sjå på barnehagen i eit historisk perspektiv, førskulelærarutdanninga og kva man har fokus på i barnehagen. Her ser eg på leik og læring, uterommet, foreldresamarbeid og omsorg. Til slutt vil eg kome med ei samanfating der eg ser på forskjellar og likskapar mellom barnehage og skule.

### 2.1 Lærarutdanninga

Den første loven om skule i Noreg fekk vi i 1739 (Lyngsnes & Rismark, 1999/ 2007). Hensikta med skulen var å lære barn å lese og skrive, slik at dei kunne bli konfirmert å kome seg i arbeid. Lærarane blei valt ut av prestane og det fantes inga lærarutdanning. Kravet til lærarane var at dei var rimeleg stødige i lesing og skriving. Dei fleste blei utpeika fordi dei hadde ei eller anna lyte eller var uegna til kroppsarbeid. Lærarane hadde altså dårlege kunnskapar og lav status. Det første seminaret for utdanning av lærarar blei opna først i 1826. Fram til rundt 1850 hadde likevel dei fleste som fungerte som lærarar inga utdanning. Etter det endra skulens funksjon seg. Oppgåva var ikkje lenger å fremme gudsfrykt og nødvendige lese- og skriveferdigheitar i forhold til dette, men skulen fekk ein nasjonsbyggjande funksjon gjennom kunnskapsformidling og opplæring for å gagne samfunnet (ibid). Lærarens oppgåver, utdanning og rolle har endra seg mykje opp gjennom åra. I rammeplanen som gjeld for norsk lærarutdanning frå 2003, står det at ingen enkeltfaktor er meir avgjerande for kvaliteten i barnehage og skule enn læraren (Lyngsnes & Rismark, 1999/ 2007). Den kvalifiserte læraren skal ha ei allsidig kompetanse, men kva fag og områder bør ei lærarutdanning innehalde for å utvikle ei kompetanse som gjer den komande læraren best mogleg rusta til framtidige oppgåver? Dette er eit spørsmål under kontinuerleg diskusjon. Lærarane i dagens skule møter mange utfordringar, og lærarutdanninga må forsøke å gi komande lærarar eit grunnlag for å ta tak i desse oppgåvene, dei vala og beslutningane og det ansvaret dei vil stå ovanfor i skulen (ibid). Hausten 2010 starta to nye lærarutdanningar som skal gi lærarane solid kompetanse til å undervise på ulike trinn i grunnskulen (Regjeringen.no, 2011). I tillegg til sterkare fagleg forankring, nytt og utvida pedagogikkfag og styrka praksisopplæring, skal studentane på utdanninga bli ekspertar på å undervise på sine respektive årstrinn, det vil seie at dei kan velje studium som kvalifiserer for å undervise på 1.-

7.trinn eller 5.-10.trinn. Lærarane er den viktigaste føresetnaden for barns læring. Auka kvalitet i skulen krev motiverte og engasjerte lærarar, og då treng man ei god og relevant lærarutdanning (ibid).

## 2.2 Den gode lærar

Debatten om kva ein god lærar er har lett for å låse seg fast i om det er den fagleg sterke læraren som er best, eller om det er læraren som har lest mest pedagogikk og som tar mest omsyn til elevperspektivet i si undervisning (Imsen, 1997/ 2009). Det er allmenn einigheit om at basisen for ein lærar er gode faglege kunnskapar, men fagkunnskap vil ikkje vere tilstrekkeleg for å arbeide i skulen (Lyngsnes & Rismark, 1999/ 2007). Ein møbelsnikkar kan vere veldig flink i sitt fag på same tid som historikaren kan briljere med si innsikt i antikken, men det er ikkje sikkert at desse fagfolka vil bli gode faglærarar i sine fag. Amerikanaren Lee Shulman (1987) viser til at lærarar kan sitt fag på ein anna måte enn dei som berre er fagfolk. Han hevder at det er ei særskilt form for kompetanse knytt til det å vere lærar som omfattar ei blanding av fagkunnskapar, kunnskapar om undervisning og læring og kunnskap om elevar. For læraren handlar det om å omforme fagkunnskapar til opplegg som passar for elevanes føresetnadar og skulens mål (ibid). Rapportar frå OECD-studier trekk fram engasjement og høge kognitive evner som viktige faktorar i lærardyktigheit. Man må ha evne til å takle eit mangfald av metodar, tilpasse innhald og vere bevisst kva som foregår for å unngå at undervisninga blir overflatisk og kun ei oppskrift man følgjer (Ramsay & Oliver, 1995, her i Imsen, 1997/2009). Forsking peikar mot at gode lærarar har ein bevisst, strukturert plan bak undervisninga, har evne til å variere metodar og til å improvisere, i tillegg til at dei viser varme og medmenneskelegheit. Det er derfor ingen motsetning mellom "kunnskapslæraren" og "omsorgslæraren", men begge må foreinast for at det skal bli god undervisning (Imsen, 1997/2009).

## 2.3 Kva kjenneteiknar skulen?

### 2.3.1 Læring

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), heretter omtalt som LK06, heiter det at "*Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats*" (LK06: 12).



Det sentrale i Kunnskapsløftet er ”å skape ein kultur for læring” (Dysthe, 2007: 200). Bak dette ligg ei oppfatning av at norsk skule ikkje har vore god nok til å fremme læring hos elevane. Kunnskap og kvalitet i skulen har alltid vore eit sentralt debatt-tema. Då norske elevar deltok i dei internasjonale kunnskapstestane, viste resultatane at noko måtte endrast med Noreg sin utdanningspolitikk (Baune, 2007). Eit omfattande prøve- og vurderingssystem blei utvikla for å vurdere elevanes kompetansenivå i faga, direkte knytt til kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Skulane blei sjølve pålagt å jamleg kartleggje og vurdere si eiga verksemd (ibid). Kunnskapsløftet legg nokre føringar på arbeidet i klasserommet: ”*tydeleg definerte faglege mål, vektlegging av grunnleggjande ferdigheiter i arbeidet med alle fag og tilbakemelding og rettleiing som er tilpassa behovane til den enkelte eleven*” (ibid).

Kunnskapsløftet har kompetansemål som elevane skal meistre på ulike trinn.

Kompetansemåla dannar grunnlaget for vurdering av fag, og blir angitt etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskulen (LK06). I tillegg har man fokus på grunnleggjande ferdigheiter som det å kunne lese, rekne, skrive og ha digitale og munnlege ferdigheitar. Det er ein føresetnad at elevane beherskar desse i forhold til utvikling av fagkompetanse. I 5., 8. og 9. trinn blir det gjennomført nasjonale prøver for å vurdere kor godt skulen lykkast med å utvikle elevanes ferdigheiter. Noko som er nytt i forhold til L-97 er at det er metodefridom i Kunnskapsløftet. Det vil seie at lærarane sjølv vel arbeidsmåte for å oppnå den forventa kompetansen. Prinsipp for opplæring seier at lærarane skal bruke varierte arbeidsmetodar og at elevane skal få anledning til å medverke i val av læringsaktivitet (ibid).

### 2.3.2 Leik

I skulen er store delar av dagen prega av vaksenstyrte aktivitetar (Knudsen, 1995). Ei utfordring er korleis barna skal få leika i lokalar som ikkje er bygd for leik. Dersom leiken skal inn som ein arbeidsform i skulen er det mykje å ta omsyn til. Kor skal den foregå, i skulens kjernetid med lærarane tilstade eller i fritidsordninga med høg andel av assistentar? Og kva type leik er det snakk om? Er det tilrettelagt leik for utvikling av bestemte læringsmål, eller er det barnehagens frileik der barna sjølv får bestemme og leiken kan foregå uforstyrra i lengre tid? (ibid). Barnehagens tradisjon med god tid til frileik inne og ute, institusjonar innreia for leik og vaksne med bakgrunn og interesse for leiken, vil vere verdifullt å ta med seg inn i skulen (Knudsen, 1995). I skulen kan man fort tenke at leiken har lav status som pedagogisk verksemd, at lærarane manglar kunnskap om leik og at rammebetingelsar som

bygg, timeplan og rutinar er lite egna for leiken (ibid). Leiken kan rammast av å bli totalovervåka av pedagogar som helst ser at leiken barna held på med, skal føre til læring (Kibsgaard, 2000). Når læraren styrer og dominerer med mål om å bruke leiken i pedagogisk hensikt, er det ikkje sikkert at leiken vil vere med lenger. Leik er ein tilstand, den oppstår spontant og ofte utan forvarsel. Den kan ikkje planleggjast, men oppstår når barna kjenner lyst, fryd og engasjement til å holde på (ibid). Det er forståeleg at læraren må holde ein viss kontroll og struktur på undervisninga slik at det blir rom og moglegheit for klassa til å konsentrere seg. Spørsmålet er om det alltid er læraren som skal avgjere når leksesekvensane startar og stoppar? I så fall har leiken dårlege vilkår i skulen. Leiken slepp til når læraren tørr å sleppe taket og tar sjansen på å la barna bestemme (ibid). Gjennom å observere barns leik som deltakar kan man kome på innsida av leikverda, og barna blir meir fortruleg med læraren (Skram, 2007). Dette er ein dobbel gevinst, ved at læraren får meir kunnskap om og eit betre forhold til dei barna man arbeidar med. Samtidig får læraren meir kunnskap om kva barna er opptatt av, noko som kan gi læraren eit betre utgangspunkt for å legge opp og motivere for undervisning (ibid).

### 2.3.3 Uterommet

Medan barna leikar og rullar rundt i snøen i skulegarden, står to lærarar under paraplyane sine og har inspeksjon (Kibsgaard, 2000). Dei passar på og ser på barna som leikar, men det virkar ikkje som om dei har ei aktiv innstilling til den leiken som foregår omkring dei. Når antrekket består av støvletter, finkåpe og paraply kan det tyde på at dei ikkje har nokon intensjon om å tre inn på leikens arena (ibid). Her kan noko av det beste frå barnehagen bli overført til skulen, nemleg ei positiv innstilling til leik i uterommet i all slags vær. Uteleiken gir ein følelse av fridom, og gjennom skifting i vær og klima inspirerer uterommet på ein anna måte enn innerommet til utforsking og eksperimentering. Ved å flytte delar av undervisninga ut gir det rom for meir fridom, spontanitet og større avstand til vaksnes organisering og blick (ibid).

### 2.3.4 Foreldresamarbeid

*”For foreldre som har gått ut og inn av barnehagen og hatt dagleg kontakt med dei tilsette i årevis, kan møtet med skulen bli eit sjokk”* (Skram, 1995: 17). Når foreldra går ut av klasserommet den første skuledagen vil dei aller fleste kun kome tilbake til ein

foreldresamtale, litt over halvparten til foreldremøte og dei aller fleste på juleavslutninga (ibid). Den daglege kontakta i barnehagen er bytta ut med kun få møter i året. Samarbeid mellom skule og heim er sentralt i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte, men også eit godt læringsmiljø i gruppa og på skulen (LK06). Ein føresetnad for godt samarbeid er god kommunikasjon. Foreldra/ dei foresatte skal ha reel moglegheit til innflytelse på eigne barns læringsarbeid fagleg og sosialt, og det er skulen sitt ansvar å ta initiativ og leggje til rette for dette samarbeidet (ibid). Det skule og heim oftast samarbeidar om spenner over eit stort spekter (Imsen 1997/2009). Dugadar og fellesarrangement ved skulen er ei side, i tillegg til samarbeid om den enkelte klassa og den enkelte elev. Alle skuler har rutinar for samarbeid, til dømes gjennom regelmessige foreldremøte, men det er ei vanleg erfaring at det kan vere vanskeleg å få alle foreldra til å vise interesse. Mange foreldre har ingen direkte kontakt med skulen i løpet av eit skuleår. Grunnen kan vere at dei føler seg framandgjort og makteslause ovanfor skulens akademiske kultur, eller dei kan vere lite motivert for dei samarbeidsformane som eksisterar (ibid).

#### **2.4 6-åringens inntog i skulen**

Det var ein stor debatt om 6-åringen skulle inn i skulen eller ikkje (Baune, 2007). Eit sentralt argument imot var at 6-åringane var så aktive at dei ville få problem med å tilpasse seg ei tradisjonell elevrolle, og at dei kunne utfolde seg friare gjennom leik og pedagogisk tilrettelagte aktivitetar i barnehagen. På den andre sida kom det fram at i dei fleste andre vestlege land begynte barna tidlegare på skulen, og med samfunnets behov for kunnskap og kompetanse tilsa det at man også i Noreg burde la barna begynne like tidleg (ibid). Når skulestart for 6-åringen blei vedtatt inngjekk man eit kompromiss om at det første skuleåret skulle vere eit "førskuleår" og at heile småskuletrinnet skulle vere ein slags mellomting mellom barnehage og skule. Det skulle pregast av "det beste" frå barnehage og skule, og for å få til dette kunne førskulelærarar hentast inn for samarbeid med lærarar på småskuletrinnet (Baune, 2007). Med eitt års relevant vidareutdanning kunne førskulelæraren også arbeide i 1.-4.klasse (Blom, 2004). Når førskulelærarane kom inn i skulen, overtok og vidareførte dei skulens arbeidsmetodar (Berge & Alvestad, 2007). Det kan sjå ut som om dette samarbeidet mellom førskulelærarar og lærarar på første trinn har ført til at forholdet mellom barnehagetradisjon og skuletradisjon har endra seg. Dette samarbeidet kan vere med på å sikre eit samanhengande læringsløp med fokus på ei felles forståing av barns erfaringar og korleis

barna kan følgjast opp (ibid). Sett i forhold til når 6-åringane kom inn i skulen, reform 97 og innføring av ny læreplan (97), skulle første skuleår bygge på tradisjonane frå både barnehage og skule. I praksis har det ført til at lærarar og førskulelærarar har arbeida saman i klasserommet, noko som synest å ha ført til sterkare fokus på samanhengen mellom leik og læring, aldersblanda grupper og temaorganisering på dei første trinna i skulen (Bjørnestad, 2005; Neuman, 2002, i Berge & Alvestad, 2007). Her er aldersblanda grupper eit viktig poeng, ved at dei eldre barna får anledning til å vise omsorg og ta seg av 6-åringen i skulen (Skram, 2007). Dette er i tråd med Vygotskys teori om at læring skjer gjennom verksemd og samhandling med andre (Nordahl & Misund, 2009). Han tar for seg "den kompetente andre", anten vaksne eller eit flinkare barn, som kan hjelpe og støtte eit barn til ny læring (ibid). Samtidig som dei mindre lærer av dei eldre så lærer også dei eldre mykje ved å leggje til rette for dei yngre, og sosialt ved å ta omsyn til dei som er mindre enn dei sjølve (Skram, 2007).

## 2.5 Barnehagen i eit historisk perspektiv

Den norske barnehagen har ein lang forhistorie, som har blitt prega av to utviklingslinjer (Blom, 2004). Den eine er barnehagen som sosial institusjon med røtter i barneasyla frå første halvdel av 1800-talet, med vern og omsorg for dei svakaste som formål. Den andre er barnehagen som pedagogisk institusjon, inspirert av ideane til den tyske pedagogen Friedrich Frøbel (1782-1852), med vekt på leik og utviklande aktivitetar for barn. Barneasyla og dei "frøbelske" barnehagane var private institusjonar, men etter kvart som velferdsstaten vaks fram tok det offentlege eit stadig større ansvar (ibid). I år 1975 vedtok Stortinget den første lov om barnehagar, og barnehagen tredde for alvor ut i det offentlege rommet (Bleken, 2007). I 1996 kom *Rammeplan for barnehagen* som tok utgangspunkt i eit heilheitleg syn på barn, og på barndommen som ein livsfase med eigenverdi i menneskets livsløp. Barnehagen blei definert som ein læringsarena, men det tradisjonelle læringsbegrepet blei utvida til eit heilheitleg læringsbegrep der omsorg og pedagogikk blei sett i samheng. Rammeplanen gav for første gong den norske barnehagen ein samla offisiell og grunnleggjande fagleg-pedagogisk skildring. Dette var i siste liten, for allereie i 1997 kom eit nytt avgjerande år i barnehagens historie då alderen frå skulestart blei senka til seks år. Eit heilt årskull blei flytta ut frå barnehagen og frigjorde mange plassar, som i stor grad blei fylt opp av eittåringar og toåringar (ibid). Barnehagane som hadde lang erfaring med seksåringar og lite med barn under tre år, måtte lære seg å meistre dei nye oppgåvene. Merksemda i samfunnet og

økonomiske støttetiltak var retta mot Reform 97 som skulereform og til konsekvensane for skulen, og at den var ei krevjande barnehagereform blei meir eller mindre oversett. Den siste store endringa for barnehagen var overføringa frå Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006. Barnehagen vart då ein del av eit livslangs læringsløp (Bleken, 2007).

## 2.6 Førskulelærerutdanninga

Den førskulelærerutdanninga vi kjenner i dag har vokse fram i eit samspel mellom yrkesutøvarane sine behov, kunnskapsutvikling i fag som var relevante i utdanninga og den generelle profesjonalisering i samfunnet (Blom, 2004). Det som før var kvinnes tradisjonelle omsorgsoppgåver i heimen har blitt til profesjonelle oppgåver i velferdsstaten. I dag er førskulelærerutdanninga ein 3-årig høgskuleutdanning som kan gi grunnlag for vidare utdanning på masternivå, men det skulle gå lang tid før det kom eit tilbod om utdanning for arbeid med barn i barnehagar i Noreg (ibid). I dei første asyla og barnekrybbene hadde dei fleste kvinnene inga utdanning, men blei ansatt utifrå eiga interesse. Dei frøbelinspirerte barnehagane blei arbeidsplass for kvinner frå høgare sosiale lag som hadde fått skoloring i musikk, kunstfag eller liknande. I mangel på utdanningsinstitusjonar i Noreg reiste fleire av desse til utlandet for å få utdanning. Desse barnehagelærarinnene var dyktige og taleføre kvinner som arbeida for barnehagesaken og fremma sine synspunkt offentleg. At Noreg mangla utdanningsinstitusjon for dei som skulle lede barnehagane såg dei på som eit stort problem. ”*Bare i Norge betragter man dette som en gjerning som hvem som helst kan ta sig til*”, skreiv barnehagelærarinne Valborg Holst i 1925 (Holst, 1925, i Blom, 2004: 42). I 1935 blei barnevernsakademiet i Oslo oppretta som eit eittårig prøvekurs. Etter kvart blei det starta fleire utdanningar, blant anna Dronning Mauds Minne i Trondheim og Oslo Kommunale Barnevernskole i 1947. Opptaksbetingelsane til skulane varierte, men dei fleste kravde husmorskule eller utdanning som barnepleierske, praksis frå arbeid med barn og helst realskule. I 1974 blei alle krav om forpraksis for førskulelærerutdanninga fjerna og examen artium blei grunnlag for opptak til toårig førskulelærerutdanning, som no var lagt under lov om lærarutdanning. Den kjønnsnøytrale yrkestittelen ”førskulelærer” blei innført, noko som var med å understreke samanhengen mellom barnehage og skule. Førskulelærerutdanninga blei stadig samanlikna med allmennlærerutdanninga, som i 1975 hadde blitt treårig. Det var mange argumenter for at førskulelærarane skulle få ei like omfattande utdanning i sitt arbeid

med små barn og leiaroppgåvene i barnehagen, og i 1980 blei også førskulelærerutdanninga treårig. I 2003 blei rammeplanane for utdanning revidert på nytt, og den blei prega av at førskulelærarane hadde kompetanse til å undervise på grunnskulens første klassetrinn, og med eit års relevant vidareutdanning også på grunnskulens fire første trinn (Blom, 2004). På den måten vart grunnskulen ein attraktiv arbeidsplass for førskulelærarane. Førskulelærerutdanninga si historie i Noreg viser altså ei utvikling knytt til barnevernet fram til 1960-tallet, og etter den tid har nærheit til allmennlærerutdanninga prega utviklinga både fagleg og organisatorisk (ibid).

## 2.7 Kva kjenneteiknar barnehagen?

### 2.7.1 Leik og læring

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006/2011), heretter omtalt som Rp 06/11, tar utgangspunkt i eit heilheitleg syn på barnet (Rp 06/11). Barns utvikling blir sett i eit dynamisk og tett samanvevd samspel mellom deira fysiske og mentale føresetnadar og miljøet dei veks opp i. I rammeplanen for barnehagen er det sju fagområder som er sentrale for oppleving, utforsking og læring. Desse er med på å lette barnehagens planlegging av eit variert og allsidig pedagogisk tilbod. God opplevingar, erfaringar og læring innanfor desse områda vil kunne gi barna eit positiv forhold til faga og ein motivasjon for å lære meir når dei møter igjen faga på skulen. Læringa skjer både i formelle og uformelle læringssituasjonar, der begge har ein pedagogisk hensikt (ibid). Det er viktig å ikkje undervurdere barns moglegheiter for å lære og deira genuine lyst til å lære. Barn er kanskje ikkje opptatt av om dei leikar eller lærer, eller om det er noko forskjell på det eine eller det andre, men dei er opptatt av å begrip og oppleve den verda dei lever i (Pettersvold & Moser, 2008). I rammeplanen for barnehagen heiter det at *"leken har betydning for barns trivsel og som en grunnleggende livs- og læringsform. I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling"* (Rp, 06/11: 16). Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid med heimen, å ivareta barnets behov for leik og omsorg, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Rp 06/11). Leiken er ein viktig del av kvardagen i barnehagen. I følge Lillemyr (1990/2001) har den stor betydning for barnets utvikling og sosialisering, og kan stimulere alle sider ved barns utvikling og læring (Lillemyr, 1990/2001). Gjennom å leike kan barnet få mange nye erfaringar og opplevingar, og i leik med andre barn kan det utvikle sine sosiale og språklege ferdigheitar (ibid). *"Læring*

*i barnehagen må foregå slik at barn lærer med utgangspunkt i sin egen lyst og nysgjerrighet. Gode læringsprosesser i barnehagen bygger på lek, og som regel styrker gode læringsprosesser barns forutsetninger for å leke” (Pettersvold & Moser, 2008: 219). Det er også viktig å påpeike at lek først og fremst ikkje treng å vere ein læringsprosess, men at barn leikar for å ha det gøy (Buaas, 2002/2009). Leik kan få barn til å le, danse, hoppe, smile, svinge seg og henge opp ned frå eit tre, berre fantasien set grenser. Det er viktig at barna får sjansen til å utfolde seg ved å bruke fantasien og kroppen sin til å ha det artig, anten om det er å byggje ei hytte i treet eller å leike at dei er på ein fin restaurant i Amsterdam (ibid). Leiken har ein eigenverdi, og den skal ha ein framtrødande plass i barns liv i barnehagen (Rp 06/11). Eit viktig spørsmål å stille seg i forhold til dette, er om det er mogleg å bruke lek som pedagogisk verkemiddel, utan å ta eigenverdien frå leiken? (Skram, 2007). Når det heiter seg at leiken skal vere fri og gå ut frå barnet sjølv, let det seg ikkje direkte kombinere med at man som vaksen styrer ein aktivitet som pedagogisk verkemiddel for å nå eit mål. På den andre sida kan ein finne kjenneteikn ved lek som kan passe godt også på vaksenstyrte aktivitetar, så lenge aktiviteten er planlagt utifrå barnas behov. Det kan vere at leiken er styrt av lyst og spenning, er sjølvmotiverande og at barna har ein viss kontroll. Her trengst det pedagogar med god fantasi, kreativitet, innsikt i barns leikeverden og ei leikande haldning (ibid).*

### 2.7.2 Uterommet

Uteleik og uteaktivitetar er ein viktig del av barnekulturen som må takast vare på, uavhengig av klimatiske og geografiske forhold. Barna bør få impulsar og inspirasjon til leiken gjennom opplevingar i nærmiljøet (Rp 06/11). Barn er kroppsleg aktive og dei uttrykker seg mykje gjennom kroppen. Ved kroppsleg aktivitet lærer barn seg sjølv og verden å kjenne, og dei skaffar seg erfaringar, ferdigheiter og kunnskapar på mange områder. Variert fysisk aktivitet både inne og ute er av stor betydning for utvikling av kroppsbeherskelse og motoriske ferdigheitar, og her gir aktiv bruk av natur og nærmiljø mange moglegheiter. Naturen gir rom for eit mangfald av opplevingar og aktivitetar til alle årstider og i all slags vær (ibid).

### 2.7.3 Foreldresamarbeid

I rammeplanen for barnehagen står det at *”personalet har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon og begrunnelse for barnehagens virksomhet og invitere foreldrene til*

*medvirkning*” (Rp 06/11: 20). Samarbeid med foreldra betyr regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelsar blir utveksla (ibid). Foreldresamarbeid i barnehagen har oftast vorte nytta om det uformelle samarbeidet (Fagervoll, 1995). Barnehagen har ein unik sjanse til uformelt samarbeid med direkte kontakt ved henting og bringing. Mykje tydar på at denne kontakta er prega av naudsynt informasjonsutveksling, medan reel foreldremedverknad og innverknad på den pedagogiske verksemda synest å vere lite utbreitt. Dagleg kontakt i barnehagen gir likevel foreldra eit inntrykk av atmosfæren der, og dei hentar ut informasjon om personalet sine holdningar til både barn og foreldre (ibid).

#### 2.7.4 Omsorg

Omsorg er ein viktig del av livet i barnehagen. Barnehagens personale har ein yrkesetisk plikt til å handle omsorgsfullt ovanfor alle barn i barnehagen, og det krev at dei er merksame og opne for det unike hos kvart enkelt barn og det unike i situasjonen og gruppa (Rp 06/11). Ein omsorgsfull relasjon er prega av innleving, nærleik, det å vere lydhør og ha evne og vilje til samspel. Omsorg skal prege og kome til uttrykk i alle situasjonar i kvardagslivet i barnehagen. Omsorg er nært knytt til oppdraging, og det ligg mykje omsorg i å gi barna varierte utfordringar og rom for meiningsfylte aktivitetar. Vidare er omsorg knytt til helse og tryggleik, og er samtidig ein viktig føresetnad for barns utvikling, læring og danning. God omsorg styrker barns føresetnad for å utvikle tillit til seg sjølv og andre, til å få gode relasjonar og til å etter kvart ta eit større ansvar for seg sjølv og fellesskapet (ibid).

### **2.8 Forskjellar og likskapar mellom barnehage og skule**

Barnehage og skule står for to ulike kulturar med forskjellige mål og verdiar (Berge & Alvestad, 2007). Begge er institusjonar for lek, læring, omsorg og danning (Rp 06/11). Både rammeplanen for barnehagen og læreplanverket for den 10-årige grunnskulen slår fast at barn utviklar seg og lærar ved å prøve ut, oppleve, utforske, ved å lure på og ved å bruke seg sjølv (Skram, 2007). Dei har begge eit fokus på likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring, men samtidig har dei delvis ulike mandat og ulike læringskulturar (Kunnskapsdepartementet, 2008). Lærarar og førskulelærarar trenast opp i ulike program med ulikt innhald, og på bakgrunn av dette har skulen og barnehagen utvikla ulike pedagogiske metodar, ulike målsettingar og ulike måtar å arbeide på (Berge & Alvestad, 2007). Barn vil møte både



likkskapar og ulikkskapar mellom institusjonane. Barnehagen og skolen har et felles ansvar for at barn kan møte ulikskapane med nysgjerrigheit og tillit til egne føresetnadar (Rp 06/11). Barnehagen som institusjon har dei siste tiåra utvikla seg innanfor ein pedagogisk tradisjon, der lek, læring, utvikling, oppdraging og omsorg blir sett på som ein samanhengande heilskap (Kunnskapsdepartementet, 2008). Barnehagen har også ein skuleforberedande tradisjon, der man går inn for å gi barnet gode føresetnadar for å lykkast i vidare skulegong. Her har fokuset først og fremst vore innanfor ei sosialpedagogisk forståelsesramme, i motsetning til skulen som er meir målstyrt og der læringa i stor grad er kompetanseorientert. Dei ulike læringskulturane gir skule og barnehage ulike utgangspunkt for pedagogisk arbeid. Eit kritisk spørsmål frå barnehageforskning er om barnehagepedagogikken er i ferd med å dreie fokuset over mot at barn må vere skuleklare, og at dette kan rette merksemda mot å forberede barn på lesing og skriving i skulen (ibid). Å skape gode og samanhengande læringsløp er ikkje det same som at barnehagen skal pregast av skuleforberedande innhald i betydinga av auka fokus på kunnskaps- og ferdigheitsmål. Barnehagens rammeplan og skulens læreplanar har ulike målformuleringar. Rammeplanen for barnehagen har prosessmål som beskriver korleis barnehagen skal bidra til å gi barn opplevingar og erfaringar, og korleis personalet må arbeide for å nå desse måla. Den inneheld ikkje mål for kva barn skal meistre eller kunne når dei er ferdige i barnehagen. Læreplanane for fag i Kunnskapsløftet inneheld kompetanssmål som angir kva det enkelte barnet skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Det beste frå barnehage og skule er eit begrep som er mykje brukt i norsk grunnskuledebatt (Skram, 2007). Eit originalt svar på dette spørsmålet er at det beste frå barnehage og skule er det same, nemleg at

*”Det beste i barnehage og skule handlar om å gje barn omsorg, om å ta barn og elevar på alvor, om evne til å kommunisere med barn på ein måte dei forstår, om å legge til rette for vekst og utvikling gjennom lek og læring, om å ta omsyn til enkeltbarn så vel som klassen”* (Skram, 1995, i Skram, 2007: 124).

Dette argumenterar for ei heilskapeleg forståing av barns læring og utvikling i barnehage og skule. God pedagogikk har mange fellestrekk, uavhengig om ramma rundt er ein barnehage eller ein skule (ibid).

### 3.0 Metodedel

Her vil eg gå nærmare inn på kva metode er og deretter sjå på den metoden eg har valt, som er grunnlaget for min innsamling av data.

#### 3.1 Kva er metode?

Metode kjem av det greske ordet *methodos*, som betyr å følgje ein bestemt veg fram mot eit mål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samfunnsvitskapeleg metode handlar om korleis vi kan gå fram for å få informasjon om den sosiale verkelegheita, korleis denne informasjonen kan analyserast og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar. Viktige kjenneteikn ved forskingsmetode er openheit, systematisering, grundigheit og dokumentasjon. Metodelæra dreier seg om korleis vi kan gå fram for å så langt som mogleg undersøke om våre antakingar stemmer med verkelegheita eller ikkje (ibid). Det er mange grunnar til å kunne noko grunnleggande om metode. I media blir det ofte presentert resultat frå forskning, og metodekunnskap kan hjelpe oss til å på ein kritisk måte lese og forstå desse forskingsresultata (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som student og ferdig utdanna blir man også ein del av ein akademisk verden, der man blant anna må forholde seg til vitskapelege publikasjonar innanfor det feltet man tar eller har tatt utdanning. I tillegg kan det bli aktuelt å gjennomføre eigne undersøkingar, og då er kunnskap om metode heilt nødvendig (ibid).

#### 3.2 Val av metode - Kvalitativt intervju

For å besvare min problemstilling kunne eg tatt i bruk ulike forskingsmetodar. Sidan eg var ute etter informantanes forståing, tankar og oppfatningar rundt eigen kompetanse ville det vere hensiktsmessig å velje kvalitativ metode. Kvalitativ metode fangar opp meining og opplevingar som ikkje lar seg talfeste eller måle (Dalland, 2012). Eg valde derfor å ha eit kvalitativt intervju som min hovudstrategi for datainnsamling. Kvalitative intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er ein fleksibel metode som kan brukast nesten overalt, og gjer det mogleg å få detaljerte og fyldige skildringar av informantens erfaringar og oppfatningar. Strukturen er knytt til rollefordelinga mellom deltakarane. Intervjuaren stiller spørsmål og følgjer opp svar frå informanten. Formålet er ofte å forstå eller beskrive noko (ibid). Eit kvalitativt intervju kan på den eine sida

vere ustrukturert og uformelt der forskaren har opne spørsmål rundt eit tema, og på den andre sida strukturert med spørsmål eller faste svaralternativ (Christoffersen & Johannessen, 2012). Eg valde å ha eit semistrukturert intervju der ein overordna intervjuguide var utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, tema og rekkefølge kunne variere (ibid). Dette kjem eg nærmare inn på i kapittel 3.5. Som regel blir intervju tatt opp på lydband eller liknande. Forskaren tar i tillegg ofte notat i løpet av intervjuet. Før analyse er mogleg må intervjuet dokumenterast og transkriberast (Christoffersen & Johannessen, 2012). Eg valde å ta intervjuet opp på lydband fordi det gjorde det enklare å vere tilstade i intervjuet, notere og følgje opp informanten undervegs (Dalland, 2012).

### 3.3 Val av intervjupersonar

Informanten sitt inne med kunnskap og livserfaringar som forskaren ynskjer innsikt i (Ringdal, 2001). Antal informantar det er behov for avhenger av formålet med intervjuet. I følgje Dalen (2011) må ikkje antalet vere for stort sidan gjennomføringa og bearbeidinga av intervjuet kan vere svært tidkrevjande. Likevel må kvaliteten vere god nok til at det gir tilstrekkeleg grunnlag for analyse og tolking (Dalen, 2011). Dalland (2012) hevder at gode samtalar med en, to eller tre intervjupersonar kan gi mykje stoff til ei oppgåve (Dalland, 2012). Ut i frå dette planla eg å utføre tre intervju. For å få svar på problemstillinga mi ynskja eg informantar som hadde førskulelærerutdanning og som no arbeida på småskuletrinnet. Dette var eit strategisk utval med tanke på mi problemstillinga (Dalland, 2012). Veiledaren min anbefalte aktuelle personar eg kunne kontakte. Eg ringde rundt og fortalde om bacheloren min og alle tre var positive til å bidra. Etter avtale drog eg til informantanes arbeidsplassar for å gjennomføre intervjuet. Når eg skulle utføre det tredje og siste intervjuet, møtte informanten meg med at ho hadde tenkt over oppgåva og kome fram til at ho ikkje var relevant å intervjuet likevel. Grunnlaget for dette var at ho meinte det var så lenge sidan ho hadde tatt førskulelærerutdanninga og at ho kun hadde jobba i skulen i etterkant. Dette var interessant i forhold til at det ser ut som om det har skjedd ei profesjonsendring hos henne, ved at ho har gått bort frå førskulelærerutdanninga som ho har i botn og kun ser på seg sjølv som ein lærar på lik linje med dei andre tradisjonelle lærarane. Kanskje ho med sin bakgrunn var redd for å ikkje "vere lærar nok", og dermed har fortrent førskulelæraren i seg? På grunn av dette enda eg opp med to informantar til bacheloren. Eg var likevel fornøgd med utvalet sidan begge

informantane svarte spennande og utfyllande på spørsmåla og eg fekk dermed mykje data å jobbe utifrå.

### 3.4 Presentasjon av informantar

Informant 1 tok først bachelor i engelsk litteratur, deretter førskulelærerutdanning og vidareutdanning i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og til sist matematikk på lærarhøgskolen. Ho har aldri jobba i barnehagen, men kun i skulen. No jobbar ho på tredje trinn. Informant 2 tok førskulelærerutdanninga ved Dronning Mauds Minne Høgskole og jobba 4 år i barnehage på 3-6 års gruppe, før ho i 1997 tok 6-10 års pedagogikk. Etter det har ho jobba i skulen. Undervegs har ho tatt vidareutdanning i engelsk og ho held på med vidareutdanning i norsk på lærarhøgskulen. No jobbar ho på andre trinn.

### 3.5 Intervjuguide

Eg valde å bruke intervju med intervjuguide til oppgåva mi, der eg skreiv ned eit sett av ferdig formulerte spørsmål i tillegg til stikkord (*Sjå vedlegg 1*). Ferdig formulerte spørsmål gir spesielt nybegynnaren ein tryggleik som kan vere god å ha i intervjusituasjonar (Ringdal, 2001). Det betyr ikkje at spørsmåla blir følgde slavisk, men dei kan brukast dersom ikkje informanten allereie har gitt informasjon om temaet gjennom eit anna spørsmål. Man må også vere open for individuelle forgreiningar der intervjuaren fylgjer opp ved å improvisere (ibid). I starten av intervjuguiden var det ei innleiing der eg registrerte bakgrunnsinformasjon. Deretter hadde eg skreve ned spørsmål utifrå tema som eg hadde lest om og som eg meinte var relevante i forhold til problemstillinga mi. Grunnlaget for analysen blir lagt allereie i intervjuguiden, ved at eg har tankar om kva eg ynskjer å vite noko om i møte med informanten, og svara skal bidra til å belyse problemstillinga mi (Dalland, 2012). Ved å dele intervjuguiden inn i deltema synest eg at intervjuet vart oversiktleg og det fekk ein god struktur. På veiledning fekk eg råd og tilbakemeldingar som hjelpte meg til å formulere gode og opne spørsmål. Eg brukte den same intervjuguiden til begge informantane.

### 3.6 Gjennomføring av intervju

Det å vere godt forberedt kan vere avgjerande for eit vellykka intervju (Dalland, 2012). Det er viktig å vere trygg i sin rolle som forskar, og for min del handla det om å ha erfaring som intervjuar. Eg gjennomførte derfor eit testintervju i forkant som gjorde at eg fekk prøvd ut min rolle som intervjuar og undersøkt korleis intervjuguide og bandopptakar fungerte. Dette opplevde eg som svært lærerikt og nødvendig før eg skulle ut i forskingsfeltet.

I ein intervjusituasjon startar intervjuaren med å presentere seg, og takkar gjerne for at informanten har tatt seg tid til å la seg intervju (Ringdal, 2001). Deretter kjem ei innleiing der intervjuaren gjentar formålet med intervjuet og forsikrar informanten om at informasjonen som kjem fram vil bli behandla konfidensielt. Hensikta er å ta vare på dei forskningsetiske sidene, samtidig som innleiinga kan berolige informantar som er engstelege over korleis informasjonen vil bli brukt (ibid). Eg gjentok problemstillinga og gjekk raskt gjennom dei ulike temaene eg ville ta opp. Deretter spurte eg om løyve til å ta opp intervjuet på lydband. Eg forklarte at alt ville vere anonymt og at lydbandet kom til å bli sletta så fort bacheloren var levert. Dette var i orden for begge informantane. I sjølve intervjusituasjonen hadde eg augekontakt med informantane, og eg viste med nikk og kroppsspråk at eg følgde med. Behovet for oppfølgingsspørsmål varierer sterkt frå ein informant til ein anna (Ringdal, 2001). Nokon informantar kan fortelje lange historier utan at det er behov for å gripe inn for intervjuaren, medan intervjuaren nærmast må "hale" svara ut av andre. Kor vellykka intervjuet blir avhenger i stor grad av kor motivert informanten er (ibid). Eg opplevde at begge informantane var engasjerte og ivrige etter å snakke. Intervjua varte i henholdsvis 40 og 50 minutt. I etterkant skreiv eg spørsmål og svar inn i ein tabell for å få det meir oversiktleg, og eg brukte fargekodar for å markere likskapar og ulikskapar i besvarelsane.

### 3.7 Metodekritikk

Det fins ein rekkje forhold som kan påverke eit intervju. Situasjonen eller ramma rundt intervjuet har stor betydning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Å gjennomføre intervjua på informantanes arbeidsplass var ein risiko å ta sidan vi kunne bli avbrutt av andre menneske på arbeidsplassen eller telefonar. Det kan føre til at verken forskar eller informant får konsentrert seg om intervjuet. Dersom informanten var redd for at nokon andre kunne overhøyre samtalen, ville det også påverka intervjuets gang (ibid). Hos informant 1 satt vi på

eit stille og skjerma rom, og vi fekk god tid til å konsentrere oss om intervjuet. Hos informant 2 var vi meir uheldig, for vi opplevde at det stadig kom folk inn og ut av det rommet som informanten i utgangspunktet trudde ville vere ubrukt. Dette vart eit forstyrrende element, og vi måtte avbryte ein del gongar, ta pausar og informanten måtte be personane om å gå ein anna plass. Eg opplevde at dette førte til at informanten kunne bli stressa og ukonsentrert, og ho måtte be om å få gjentatt spørsmål før ho fekk svart ordentleg. Dette kan ha betydning for dei svara som informanten gav, ved at ho ikkje fekk ro og stillheit til å få tenkt seg godt om.

Validitet handlar om dataens relevans eller gyldigheit (Larsen, 2007). I eit intervju kan sjølv kommunikasjonsprosessen vere ei feilkjelde (Dalland, 2012). Dersom informanten misforstår spørsmålet, intervjuaren noterer svaret unøyaktig eller meiningsinnhaldet blir endra ved reinskriving, fører det til redusert pålitelegheit (ibid). I eit kvalitativt intervju er det enklare å sikre høg validitet, sidan man kan korrigere og kome med spørsmål undervegs dersom det dukkar opp noko som er relevant i forhold til oppgåva (Larsen, 2007). Sidan begge partar hadde moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noko var uklart, følte eg at vi hadde ei felles forståing for det vi snakka om. I denne oppgåva har eg kun intervjuat to informantar, og det er derfor ikkje mogleg å generalisere. Dersom eg hadde hatt eit større utval av informantar kunne det ført til at oppgåva hadde fått høgare validitet. Reliabilitet handlar om kor påliteleg undersøkinga er, altså om andre kan kome fram til den same konklusjonen ved å bruke same premiss. Det er vanskeleg å sikre høg reliabilitet ved kvalitativ forskning framfor kvantitativ forskning, som har eit større utval av informantar (ibid). Når eg gjekk inn i denne undersøkinga var eg fullt klar over at mi førforståing og tilstadevering kunne påverke det som skjedde. Eg har gjennomført og analysert intervjuet med mine ”briller” og tatt utgangspunkt i det eg ser på som relevant og interessant. Det kan derfor vere vanskeleg for andre som hadde gjennomført intervjuet å kome fram til det same, sidan det er avhengig av auga som ser og øyra som høyrer (Dalland, 2012). Her blir det viktig at man som intervjuar tenker over dette, og prøvar å opptre på ein nøytral og ikkje-leiande måte (Ringdal, 2001).

Korleis intervjuaren blir oppfatta av informanten spelar ei rolle. Eigen usikkerheit og manglande intervjutrening kan verke negativt på informanten, noko som kan påverke svara man får (Christoffersen & Johannessen, 2012). Sidan eg hadde gjennomført eit testintervju

hadde eg ein god følelse før eg skulle ut i feltet, og det førte til at eg klarte å opptre avslappa og roleg. På førehand hadde eg valt å ikkje dele ut spørsmåla til informantane, fordi eg ynskja at dei ikkje skulle forberede seg på "rette svar". Dette trur eg kan vere med å påverke dei svara eg fekk, sidan informanten måtte svare det som dukka opp i hovudet deira der og då. Eit anna moment var at informantane visste at eg var førskulelærarstudent. Ein moglegheit kunne ha vore å ikkje oppgitt for informantane kva utdanning eg kom frå, sidan det kunne ha påverka svara eg fekk ved at dei svarte det dei trudde eg som førskulelærar ville like å høyre.

### **3.8 Vurdering av metoden**

Eg synest kvalitativt intervju var ein god metode for å besvare problemstillinga mi. I ettertid ser eg likevel at eg kunne ha gått meir i dybden dersom spørsmåla på intervjuguiden hadde vore meir spissa inn mot eit bestemt område. Eg satt eg igjen med ein god del datamateriale etter intervjuet, og eg brukte mykje tid på å sortere ut det eg ville bruke. Til tross for dette synest eg at det var veldig spennande å ha eit større perspektiv på oppgåva. Eg føler eg har fått belyst problemstillinga mi på ein god måte, og kome inn på fleire interessante moment i forhold til om førskulelæraren har ein plass i skulen eller ikkje.

## 4.0 Resultat og drøfting

Eg har i denne oppgåva prøvd å finne ut korleis førskulelæraren kan vere ein ressurs i arbeidet med dei yngste barna i skulen. Sidan eg kun har intervjuet to informantar kan eg på ingen måte generalisere i denne samanhengen, men oppgåva kan gi eit interessant innblikk på kva førskulelærarane eg har intervjuet ser på som sin kompetanse. I dette kapittelet vil eg presentere funna frå intervjuet og drøfte dei undervegs, sidan eg synest det gir best flyt for lesaren. Eg har trekt ut dei funna eg ser på som relevant i forhold til mi problemstilling og på den måten har eg gjort ein datareduksjon i mi bearbeiding av data (Larsen, 2007). Dette synest eg er ein god måte å gjere det på sidan det blir betre oversikt og enklare å drøfte.

### 4.1 Førskulelærarens kompetanse om 6-åringen

Begge informantane var i utgangspunktet positive til at 6-åringane skulle begynne på skulen, men då var viktig at dei fekk ein variert skuledag. Vidare påpeika dei at dersom man skulle holde ungane så lenge i skulen og for at dei skulle velje å ta utdanning, så kunne det ikkje vere eit einseitig fokus på norsk, matematikk og engelsk frå dei var 6 år. Man måtte ikkje fylle dei opp med for mykje fagleg i 1.klasse, for då kunne dei miste sin fantasi og kreativitet. På spørsmålet om kva 6-åringen er med på å tilføre skulen svarte informant 1 at man blir meir bevisst på å ta pausar og ha meir leikbetonte aktivitetar, for 6-åringen er ikkje egna til å sitte stille på rumpa si. Når man gjør det hos 6-åringane førte det også til at man tok det med til 7-åringen, 8-åringen og så vidare. Informant 2 kom inn på at skulen vart mjukare og koseligare, ved at dei eldre barna vart opptatt av å ta vare på førsteklasingane.

Førskulelærarane hadde lang kompetanse med 6-åringane før dei kom inn i skulen (Bleken, 2007). Man var bekymra om skulen ville imøtekomme 6-åringens behov for leik og fri utfolding (Baune, 2007), og med tanke på dette trur eg det var ei god beslutning at førskulelæraren vart med 6-åringen over i skulen (ibid). Eit viktig poeng, som også Knudsen (1995) understreka, var at barnehagens tradisjonar ville vere verdifullt å ta med seg inn i skulen. Førskulelærarane har viktig kompetanse om dei yngre barna, spesielt med tanke på leik (Knudsen, 1995), og eg trur dei tradisjonelle lærarane hadde god hjelp og støtte av å læra av førskulelærarane som kom inn i skulen. I barnehagen får 6-åringane vere aktive og utfolde seg friare gjennom leik og pedagogisk tilrettelagte aktivitetar, medan skulen er ein heilt anna



arena der dei må tilpasse seg ei tradisjonell elevrolle (Baune, 2007). Førskulelærarane var med over for å bevare "det beste frå barnehagen" inn i skulen. Her trur eg variert undervisning som informantane snakka om, er eit viktig stikkord. I barnehagen er ingen dagar like. Ved å ha ei variert og spennande undervisning i skulen har man større sjanse for å treffe enkelteleven. Dette blir i samsvar med tilpassa opplæring som Kunnskapsløftet (2006) snakkar om. Etter kvart som nasjonale prøver og dårlege resultat kom inn i biletet, fekk kanskje førskulelærarane likevel skulda for lite faglegheit og mykje leik? Uansett blir det førskulelæraren sin jobb å kjempe for 6-åringens rettigheitar i skulen og ikkje la kompetansen om 6-åringen og ikkje minst om leik, bli overskygga av andre ting. Som informant 1 sa, så er 6-åringen ikkje egna til å sitte på rumpa si. Dei er gjerne meir bevisst på at 6-åringen er kroppsleg og treng å få vere aktiv og bruke kroppen sin (Rp 06/11). *"Det med å bruk di herre små aktivitetane, leika, konkurransar, det trur æ man er flinker til når man har jobba med 6-åringane. 6-åringane er mer leken og spreisk, så det tvinge seg fram på en positiv måte"* (Informant 1). Eit anna viktig poeng er å ta det med til klassetrinna over. Det er lett å tenkje at det kun er 6-åringen som har behov for leik og variert undervisning, og gløyme at 7-, 8- og 9-åringane også er barn. Det som fort kan skje er at det blir eit brot mellom 1.trinn og de resterande trinna. Man kan vere einig i at 1.trinn er prega av meir leik og utetid for at barna skal bli kjent med skulen, noko informant 2 var inne på, medan det frå 2.trinn og oppover igjen er den tradisjonelle undervisninga som gjeld. Eg trur førskulelæraren kan vere med å minke dette skiljet mellom 1.trinn og dei andre trinna. Ved at førskulelæraren følgjer sin klasse oppover kan deira kompetanse og arbeidsmåte bli overført vidare. Informant 2 kom også inn på at skulen blei koselegare. Her er aldersblanda grupper eit viktig poeng, ved at barna kan lære av kvarandre (Skram, 2007). Kanskje førskulelæraren lettare ser betydning av å blande aldersgruppene i ulike samanhengar. Eit lurt tiltak eg observerte i grunnskulepraksis var at dei hadde "leikeansvarlege" frå dei eldre trinna, som i friminutta kom til 1.trinn sitt område og hadde ansvar for å sette i gong leikar. Dette trur eg førskulelæraren vil vere ein bekjempar for, sidan dei veit i kor stor grad barn lærer av kvarandre, i tråd med Vygotskys teori om læring gjennom verksemd og samhandling med andre (Nordahl & Misund, 2009).

#### **4.2 Leik for leikens skyld?**

Begge informantane var opptatt av at leiken var veldig viktig, men at det var mykje press frå media og folk høgare opp i systemet om å nå visse læringsmål. Dette kunne føre til at leiken

blei nedprioritert, ved at man som lærar kun jobba fram mot denne typen mål og oppgåver. Informant 2 meinte at leiken vart mest ivaretatt på SFO, i friminutta og på utedagar, og at det var slutt på det spontane: *"Vi går bare ut, det er snø i dag. Nå er det litt sånn jag at du nesten glemmer det på en måte, det er mye du skal gjennom"*. I tillegg var det mykje meir leik og utetid i 1.klasse for at barna skulle bli kjente og trygge, så vart det mindre oppover i klassene. Informant 2 påpeika at det fysiske miljøet inne la ein stor avgrensing for leiken, ved at det var ein open skule der dei andre klassene lett kunne bli forstyrra. Om dei var ein leikande vaksen eller ikkje hadde informant 1 og 2 ulikt syn på. Informant 1 trudde at barna oppfatta henne som ein leikande vaksen visst man tenkte på det å tulle og tøyse, skrøne litt og lure barna. Informant 2 oppfatta ikkje seg sjølv som ein leikande vaksen.

I skulen kan det vere lett å gløyme leikens betydning for barna. Som lærar tenkar man gjerne på leik som ein del av læring (Lillemyr, 1990/2001), men gløymer leik for leikens skyld (Buaas, 2002/2009). Undervisninga kan gjerne vere prega av leikbetonte aktivitetar, men det er ikkje det same som den frie leiken. Eller kan det vere det? Er det mogleg å bruke leik som ein pedagogisk aktivitet, utan at man tar eigenverdien frå leiken? (Skram, 2007). I førskulelærarutdanninga lærer vi at leiken skal vere lystbetont og gøy for barna (Buaas, 2002/2009). Leiken har ein eigenverdi, og den er ein sentral og viktig del av barnekulturen (Rp 06/11). Informant 1 sa ho følte ho hadde meir leikprega aktivitetar i skulekvardagen og var aktivt med i friminutta. Ved å ha ei leikande haldning, kan man bevare leikens eigenverdi, samtidig som man ikkje reduserer den til å kun vere eit middel (Skram, 2007). Men har leiken for dårlege vilkår i skulen? (Kibsgaard, 2000). Eg trur førskulelærarane sit inne med ein viktig leikkompetanse som dei tradisjonelle lærarane ikkje har, og at denne kompetansen kan vere eit viktig bidrag inn i skulen. Spørsmålet er om man tørr å sleppe taket og la barna få utfolde seg? (Kibsgaard, 2000). Klarar man å kople ut ringjeklokka som styrer dagens rutinar, dersom barna er oppslukt av leiken? Og blir leik for leikens skyld godkjent? Mange er nok redde for at det skal bli kaos, men kanskje det kan vere sunt iblant? Ved å opne opp for det spontane i ein rutineprega skulekvardag, trur eg det kan oppstå mange spennande arenaer for leik og læring. At informantane meiner at leik er viktig, trur eg er eit godt fokus å ha i skulen. Noko som kan begrense leiken er det fysiske miljøet (Knudsen, 1995). Sjølv om 6-åringane kanskje er mindre i kroppen enn 7-, 8- og 9-åringane, så har dei eit stor behov for å ha plass til å få vere i aktivitet og utfolde seg (Baune, 2007). Her kunne overgangen frå barnehagen med alle krikar og kroker, til den tradisjonelle klasserommet bli ekstra stor. Eg meiner det er viktig at

førskulelæraren talar 6-åringens sak og legg sin kompetanse til grunn for å understreke at 6-åringen også har behov for stor plass, noko dei tradisjonelle lærarane kanskje ikkje er like merksame på.

### 4.3 Å ta i bruk uterommet

Informant 2 kom inn på at det oftast var assistentar som hadde vakt i friminutta medan lærarane hadde matpause, og dermed fekk ho mindre tid i friminutta der store delar av leiken skjedde. Når det gjaldt utetid meinte begge informantane at det var veldig viktig. Informant 1 hadde ei fin rettesnor, om at *”det dokke like godt kan gjør ut som inn, det gjør dokk ut!”*, men påpeika at det var vanskelegare å få til der ho jobba no på grunn av vaksentettleik og andre rammevilkår. Ho snakka deretter om viktigheita av å sjå ungane i andre typar settingar enn inne bak pulten, og at dei som vart oppfatta som uokråker inne verkeleg fekk skinne når dei heldt på ute. *”Det er veldig synd at det trykkes mer og mer på at det er norsk, matematikk og engelsk vi skal holde på med, for vi får et fattigere samfunn. Dem som ikke er så veldig opptatt av norsk, matematikk og engelsk, men som har helt andre gava som vi aldri får dyrka, dem tar vi nesten livet av på et vis... Det er trykk, skolelederne har trykk på at det skal presteres, at det skal scores, til at det skal bli bedre og bedre fra år til år, så den biten, den er virkelig en utfordring”* (Informant 1). På spørsmålet om dei følte at dei var meir aktive ute i forhold til dei andre ansatte, svarte informant 1 og 2 ulikt igjen. Informant 1 meinte at ho var det og at det var *”førskulelæraren i henne”* som var opptatt av å finne på aktivitetar, ha leikar og konkurransar og dikte forteljingar saman med barna. Informant 2 følte ikkje at det var nokon forskjell, men når det gjaldt pedagogiske tiltak og det å gå inn å styre leiken hos dei som strevde sosialt, så kunne ho som førskulelærer vere flinkare til dette.

Når det gjeld bruk av uterommet så trur eg det i stor grad er avhengig av interessa til enkeltpersonen. Sjølv om begge informantane var opptatt av utetid, så virka det som informant 1 var meir engasjert ute, spesielt i friminutta. Den enkelts haldningar og opplevingar av uteaktivitetar avgjer nok om dei brukar uterommet mykje eller lite, i tillegg til rammevilkåra som set begrensingar. Det informant 2 sa stemte godt overens med det Kibsgaard (2000) uttalte, nemleg at dei som har inspeksjon i friminutta ikkje deltar i leiken. Forstår man at det å ha inspeksjon ikkje er det same som å vere saman med barna? I

barnehagen er det eit heilt anna fokus, der utetida er prega av at barn og vaksne utforskar, leikar og opplevar i eit fellesskap. Det skjer mykje allsidig leik i uterommet (Rp 06/11). Friminutt og bruk av uterommet kan vere ein fin arena for læring, men også ein fin arena for lærarane til å bli kjent med barna utanfor den tradisjonelle klasseromundervisninga (Informant 1). Det kan vere fort å tenkje at det pedagogiske arbeidet skjer inne, medan når man er ute så er man berre ute. Det treng ikkje å vere slik, men uterommet kan vere ein fantastisk arena for pedagogiske aktivitetar slik det er i barnehagen (Kibsgaard, 2000). Begge informantane var einige i betydinga av utetid, og dei meinte at dei var ekstra opptatt av å bevare utedagar og turar i skulen. Dette kan vere noko dei har med seg i bagasjen etter si utdanning som førskulelærarar, der man legg stor vekt på barns kroppslegheit og opplevingar ute (Rp 06/11).

#### 4.4 "Handler det om liv eller død?"

Informant 1 såg på læring som utvikling, at barnet hadde fått ei ny forståing for noko. Det var ikkje gitt at barna lærte det når man gjekk gjennom noko på tavla, men plutselig kunne det gå eit lys opp for dei i ein anna setting. Man veit aldri heilt sikkert når læring skjer. Informant 2 såg på læring som det å kunne grunnleggande ferdigheiter som å lese, skrive og rekne, men også sosial læring i forhold til å ta hensyn og å kunne samarbeide med kvarandre. Begge informantane var einige om at barna lærte best med gode og varierte undervisningsopplegg. Informant 1 sa at *"unga er ulik og lære på ulikt vis og det er kanskje den mest grunnleggande erkjennelsen som vi bør ha med oss. At noen er mer lyttende av seg, noen er nødt til å borti å gjør det, forståelsen sitt i fingran. Ved at det blir bare lytt og skriv så miste vi en god del på veien"*. Vidare meinte dei at overgangssituasjonar var ein fin læringsarena for barna med tanke på å kunne vise omsyn til kvarandre og omgivnadane, og ta ansvar for seg sjølv. *"Når dem klara å kom sæ gjennom gangen uten at det er noen krig, da trur æ at dem har komme langt!"* (Informant 1). På spørsmålet om dei har ulik undervisning i forhold til dei tradisjonelle lærarane, svarte informant 1 og 2 ulikt. Informant 1 meinte ho gjor meir sprell og humørbetonte aktivitetar enn dei andre, i tillegg til at ho nytta seg meir av konkretiseringsmateriell. Ho hadde med seg i "bagasjen" at barn treng forandring, dei må få le og ha det artig. Informant 2 følte ikkje at det var nokon forskjell i undervisninga, men at det heller kom an på teamet man jobba saman med.

I barnehagen er man opptatt av at læringa skal skje på barnas premiss (Pettersvold & Moser, 2008). Dette fokuset blir også tatt opp i kunnskapsløftet (LK06), men er det ein realitet i skulen? Gjer alle måla og prøvene man skal gjennom at man gløymar å ta omsyn til elevanes medverknad i eiga læring? Informant 1 var opptatt av at det var synd at det var så stort fokus på prestasjon og at man kom til å miste nokon på vegen. Ho fokuserte på å stå i mot presset, og ha variert undervisning der alle barna får skinne på sine områder. Barn er ulike og lærer på ulikt vis. Sett i forhold til barnet her og no trur eg det er eit veldig viktig at barna får oppleve meistring gjennom variert undervisning. *"Han var ikke noe glad i skolefag, men når vi holdt på med prosjekta våres, da storkosa han sæ. Da kjent du liksom at du traff han i hvert fall"* (Informant 1). På den andre sida kjem spørsmålet om man som førskulelærer er fagleg nok. Her vil eg ta med noko informant 1 sa: *"Man blir jo innimellom litt opphengt i det her med at man skal bli enda bedre i norsk, matematikk og engelsk, og man blir jo litt sånn, får litt skylda på innimellom. Men æ trur at fordi æ har den bakgrunnen æ har, så er det lettere for mæ å tenke at det er andre ting som er viktig og. Det første æ lære dem, visst det er noe som er strevsomt så sier æ "men handle det her om liv eller død? Handle det om, er det noe vi kan dø av det herre her?" Visst dem ikke får til noen ting sant, et mattestykke eller at de voksne er vanskelige. "Er det liv eller død?" "Nei" (Tilgjort, lys stemme). "Nei, har det noe å si egentlig da? Vi driv jo bare å øve oss. Det er jo bare øving". Ja, nei, da kan dem være enig i det, at det er ikke liv eller død. Og det hører du etter hvert når dem blir større nå, så si dem det visst det er noe, "ja, for det er jo ikke liv eller død". Og den syns æ er litt viktig, det her med å tenke etter visst man ikke får til det, har det så mye å si egentlig? Ja, fint visst man får det til, artig det, men, det er ikke liv eller død. Så den trur æ er, ja, det viktigste budskapet nesten".* Eit interessant aspekt angående dette temaet er nettopp at *"ja, for nokon handlar det om liv eller død!"*. Dersom barna begynn å slite på skulen i tidleg alder, kan vegen vidare bli tung og vanskeleg. Veit førskulelæraren når man må gripe inn med tiltak for å hjelpe barnet vidare? Eller blir leik og trivsel her og no det som har fokus? Som førskulelærer har man kanskje eit større fokus på det heilheitlege barnet og barnets trivsel, men det er samtidig veldig viktig å ikkje gløyme det faglege i skulen. Det handlar om å sette inn tiltak tidleg for dei som strevar. Har man med sin førskulelærerutdanning i ryggen, nok kompetanse til å undervise i grunnskulen? Har man nok fokus på faglegheit og læring, eller blir det eit meir "leikent" fokus som ikkje gir tilstrekkeleg grunnlag for vidare skulegong? Her trur eg førskulelærarens kompetanse om leik igjen blir viktig, ved at dei står fast på at leiken er "fagleg nok", ved at barna lærer og utviklar seg på mange områder gjennom leik (Lillemyr, 1990/2001). Ein spennande tanke er kva som vil skje om skulen opnar opp for andre enn dei

tradisjonelle lærarane, som førskulelærarar, kunstnarar, handverkarar, musikarar og så vidare. Ville ikkje det gi elevane eit meir realistisk syn på kva dei møter når dei er ferdige på skulen, kva samfunnet består av? Man må sjølvstilt stille krav til pedagogisk kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 1999/ 2007), men man vil på den måten få inn personar som er spesialiserte på eit fagfelt og som kan vere ein stor ressurs inn i skulen. Dersom dei ulike utdanningane er villige til å lære av kvarandre og sjå verdien i kvarandre sin kompetanse, trur eg barna ville få eit best mogleg tilbod, både i skule og barnehage. Eg meiner det er positivt at man har ulik bakgrunn og ulik tilnærming til ting, slik Berge og Alvestad (2007) var inne på. Om mangfaldet blant dei ansatte får blomstre og kvar enkelt sin kompetanse blir satt pris på, trur eg at man har eit godt utgangspunkt. *"Ja, du må send lærerne på videreutdanning, gjerne gjør det, men viss dem ikke har evne til omsorg, har dem tapt. Den står æ inn for. Det er den viktigste biten. Aller viktigste!"* (Informant 1). Som informant 1 var inne på her, så kan man ta så mykje etterutdanning man vil, men det nyttar ikkje dersom man ikkje har omsorg. Eg trur at fokuset ikkje nødvendigvis må ligge på at man er flink etter kor mykje eller lite utdanning man har, men at mangfaldet må kome til syne. Det blir ingen god undervisning utan både omsorg og faglegheit (Imsen, 1997/ 2009). Eg meiner det bør vere ein balanse mellom fokus på barns framtid og nåtid. Sjølv om man ynskjer det beste for barnet i framtida, så må man ikkje gløyme at barnet lever "her og no", og at det også har betydning. Ja, det er viktig at faglegheita i skulen blir ivaretatt, barna er der trass i alt for å lære, men samtidig må man ikkje "ta piffen" frå alle dei barna som ikkje har den faglege tilnærminga til ting, slik informant 1 var inne på.

#### 4.5 Foreldresamarbeid

På spørsmålet om kva som var det beste frå barnehagen, trakk begge informantane fram foreldresamarbeid. Informant 1 meinte at foreldresamarbeid var noko førskulelærarutdanninga var dyktigare på, sidan man vektla samarbeidet tyngre ved å vere lyttande, vise ydmykheit og høyre på det foreldra har å seie.

På skulen blir barnegruppa man har ansvaret for større enn i barnehagen, og naturleg nok blir det desto fleire foreldre å forholde seg til. Som Skram (1995) seier, så har man ikkje lenger den uformelle kontakten med foreldra i hente- og bringe situasjonar. Så korleis bevare det gode foreldresamarbeidet i skulen? Rutinane i skulen er prega av ein lang tradisjon innanfor

foreldresamarbeid, men kan barnehagen ha noko verdifullt og tilføre dette samarbeidet? (Fagervoll, 1995). Eg trur at tradisjonen for samarbeid mellom skule og heim kan vere vanskeleg å endre, men at førskulelærarane veit betydninga av dette og kanskje legg større vekt på å få til eit godt samarbeid som er i tråd med både Kunnskapsløftet (LK06) og Rammeplanen for barnehagen (Rp 06/11). Mange foreldre kan føle håplausheit i forhold til samarbeidet, slik (Imsen, 1997/2009) var inne på. I førskulelærarutdanninga får man mykje erfaring med foreldresamarbeid. Kanskje førskulelæraren har vore med og fortsatt pregar det foreldresamarbeidet vi har i skulen i dag, sidan dei veit kor viktig det er? Det å lytte, vise ydmykheit og høyre på kva foreldra har å seie, utan å ta det som kritikk, men heller som noko positivt sidan foreldra engasjerer seg. Korleis kan man hjelpe foreldra til å få eit innblikk i skulekvardagen og atmosfæren der (Fagervoll, 1995), når dei ikkje er der dagleg? Her kan førskulelærarane kanskje bruke sin kompetanse frå foreldresamarbeid i barnehage til å våge å la foreldra sleppe til å skulen også, og la dei få kome med sine tankar og meiningar.

#### 4.6 Omsorg

På spørsmålet om 6-åringane får nok omsorg i skulen var begge informantane einige i at det var mange barn og få vaksne, og ingen av dei følte at dei hadde nok tid til enkeltbarnet. *”Du har jo begrensa med tid, det er ikke mange minuttene per barn. Barn i dag er vandt til å bli sett og hørt og det blir en veldig overgang for dem å skal sitt å vent på tur når 24 andre skal ha sagt noenting før dem. Og det er også kanskje blitt litt mer uoversiktlig i forhold til å oppdag visst det er småting som dem kanskje treng litt ekstra hjelp til eller støtte i forhold til”* (Informant 1). Her trakk informant 2 inn overgangssituasjonar som ein viktig arena for å skape nærhet og omsorg med barna.

I skulen har man ei større barnegruppe å forholde seg til, og det er ikkje lett å gi alle barna tilstrekkeleg omsorg. Spørsmålet om kva som er tilstrekkeleg omsorg kan variere veldig frå barn til barn, men alt i alt så kan man vell aldri få nok? I barnehagen er omsorg ein viktig del av kvardagslivet (Rp 06/11), men korleis er det i skulen? Er dei vaksne nære barna, eller har dei eit distansert forhold til barnas leik og aktivitetar? Ein måte å møte barna og vise dei omsorg på kan vere å engasjere seg i deira liv i skulegarden og klasserommet. Vaksne som deltar i leiken med barna vil vere nær barna på ein heilt anna måte, noko eg føler at informant

1 er i skildringane hennar om tull og skrøner saman med barna. Den leikande vaksne kan vere ein viktig omsorgsperson for barna. Man har stort fokus på omsorg i førskulelærerutdanninga (Rp 06/11). Barnehagen begynte i utgangspunktet som ein omsorgsinstitusjon (Blom, 2004), og dette heng nok framleis igjen sjølv om barnehagen er flytta over til Kunnskapsdepartementet (Bleken, 2007). Man er kanskje mest opptatt av at skulen er ein plass der barna skal lære, ikkje ein opphaldsplass. Blir omsorg satt i andre rekkje når læring og kunnskap er fokus? Eg trur at det ikkje er nokon forskjell, men som Imsen (1997/2009) sa det så må både kunnskap og omsorg foreinast for at man skal vere ein god lærar. Når det gjeld overgangssituasjonar så trur eg førskulelæraren i større grad er klar over betydninga av desse, både med tanke på læring (sjå kapittel 4.4) og omsorg. Det er mange overgangssituasjonar i løpet av ein skuledag, og det er viktig å tenke over at desse også er viktige pedagogiske arenaer (Rp 06/11). Då er man ikkje læraren som står framme ved kateteret og underviser, men man er saman med barna og kan få dei gode samtalanene. Informant 2 uttalte at det er overgangssituasjonar som ho brukar mest energi på som lærar. I staden for å sende assistentane ut og ta ansvar for til dømes påkledinga i garderoben, så trur eg at førskulelærarane vel å ta ansvaret sjølv og legg til rette for at overgangssituasjonane blir ein viktig læringsarena i skulen.

#### **4.7 Har førskulelæraren ein plass i skulen?**

Begge informantane meinte at dei hadde god bruk for si førskulelærerutdanning inn i skulen. Her la informant 1 vekt på det didaktiske arbeidet der man blei "tvungen" til å sjå for seg ulike settinga man måtte dekkje og ulike behov hos ulike barn. Informant 2 nemnte norsk og naturfag frå utdanninga, i tillegg til at ho hadde fordjuping i drama som ho følte ho fekk utnytta godt. Observasjon av barn og leik, og samarbeid med vaksne var to andre moment ho trakk fram. Ho trakk også fram at førskulelærarane på huset er veldig spesialiserte på dei yngste barna, og ho nemnte at ho var meir opptatt av tura og utetid i forhold til mange andre lærarar. På spørsmålet om dei meinte at førskulelæraren hadde ein plass i skulen, svarte informantane ulikt. Informant 1 var veldig positiv til å få inn lærarar med andre bakgrunnar. Ho såg på det som ein ressurs for å hindre at skulen blei for "skolsk". Informant 2 konkluderte med at førskulelærarane ikkje er noko annleis enn lærarane, og at det ikkje lenger er eit alternativ at man som førskulelærar kan arbeide i skulen.



Når det gjeld pedagogisk arbeid på småskuletrinnet så trur eg at førskulelærarane har eit veldig viktig element å kome med, nemleg at barna lærer med heile seg (Rp 06/11). Informant 1 var opptatt av å ”gi dei estetiske faga større plass”. Musikk, drama, forming, leik og så vidare blir viktig med tanke på barnets heilheitlege utvikling, og eg meiner dei bør ha ein avgjerande plass i skulen. Gjennom å observere barn som leikar og delta i leiken, kan lærarane få eit godt innblikk i den enkelte elevens liv i skulen, noko som igjen kan vere ein støtte når man legg opp undervisninga til den enkelte (Skram, 2007). Som førskulelærer er man vandt til å engasjere seg i barnas leik og aktivitetar både ute og inne. Ved å ta med seg dette inn i skulen trur eg at barna får eit godt forhold til skulen og lærarane dei møter der.

Når det gjeld mi førforståing av at førskulelæraren er ein ressurs i skulen, så har eg gjennom drøftinga kome fram til fleire punkt som eg meiner teller positivt. Her vil eg spesielt trekkje fram førskulelærarens kompetanse om 6-åringen og forholdet til leik, læring og omsorg. Vidare har eg drøfta både positive og negative sider ved dei ulike temaene eg har valt, og alt i alt kan det vere både fordelar og ulempar. Uansett har førskulelæraren gjennom si utdanning ei brei fagleg kompetanse, der mykje kan vere nyttig inn i skulen. Ved at dei ulike lærarprofesjonane lærer av kvarandre og ser fordelene av å ta i bruk kvarandre sin kompetanse, trur eg skulen vil bli ein god arena for barna der leik, læring og trivsel går hand i hand.

## 5.0 Avslutning

Samfunnet er i stadig endring og utvikling. I dag er det ein sjølvfølgje at 6-åringen går i skulen og ikkje i barnehagen, medan dagens førskulelærer stort sett er tilbake i sin tradisjonelle rolle i barnehagen. Det har blant anna den nye lærarutdanninga og Kunnskapsløftet (2006) sørgja for. Men er det gode nok grunnar til at førskulelæraren ikkje er like velkomen i grunnskulen lenger? I oppgåva mi har eg sett på verdien av å ha førskulelærarens bakgrunn og kompetanse inn i klasserommet. Både når det gjeld 6-åringen, leik, læring, foreldresamarbeid og omsorg, har førskulelæraren ein brei kompetanse med tanke på barnets heilheitlege utvikling. Alt i alt handlar det om å finne ein balanse mellom å ivareta barndommen samtidig som man følgjer dei krav som vaksenverda stiller. Det nærmaste eg kan kome ein konklusjon over om førskulelæraren er ein ressurs eller ikkje, er at svaret på dette er avhengig av person til person. Den med tradisjonell lærarutdanning kan vere minst like glad i å vere ute og bruke uterommet som ein førskulelærer, medan førskulelæraren på si side kan vere den mest "skolske" av alle. Eg trur det i stor grad handlar om det enkelte individ og deira interesseområde. Likevel ser eg verdien av å ha lærarar i skulen med ulik bakgrunn og med ulik tilnærming til ting (Berge & Alvestad, 2007), noko eg trur kan vere ein "frisk pust" inn i skulekvardagen. Og som Skram (2007) hevda, så har god pedagogikk mange fellestrekk, uavhengig av ramma rundt. Informant 1 sa det så fint: *"Hvis du vær dag kan si at du har vært ett barn sin venn den dagen og vært til stede for ett barn, da har du gjort en bra jobb!"*. Eg trur at uansett om du er førskulelærer eller grunnskulelærer, så er det dette det handlar om. Det handlar om dei smilande, gråtande, leande, sinte, lærevillige, nysgjerrige, einsame, kreative, leikne, aktive, utfordrande barna. Kvar dag på jobb er ein dag full av nye moglegheiter, nye overraskingar, ny lærdom, gleder og sorger. I ein hektisk kvardag er det mykje man skal rekke over, men opp i alt så må man ikkje gløyme dei det faktisk gjelder, nemleg barna. Som lærar får du kjenne på at nokon treng deg, du får mykje, men må også gi mykje av deg sjølv tilbake. Det er ein jobb som gjer deg takknemleg og ydmyk, og når du går heim etter endt arbeidsdag i barnehagen eller skulen så kan du gå med stolte skritt og vete at du har verdens finaste og viktigaste stilling!

Det har vore ein spennande prosess å arbeida med bacheloren. Undervegs har fleire spørsmål og tankar dukka opp, og eit spørsmål eg spesielt sit igjen med er om barnehagen er i ferd med å bli små skular. Fokus på læring i barnehagen og skuleforberedande aktivitetar har auka. Kan

dette vise at det ikkje er førskulelærarane som har påverka skulen, men skulen som har påverka førskulelæraren og dermed barnehagen? ”Vi måtte si fra til en barnehage der de hadde hatt den samme bokstavboka når de var 5 år som de fikk når dem begynte i første. Æ tenker at barnehagen må dyrke det dem er god på, rim og regler, men ikke begynn med sånne skolske aktiviteter for tidlig” (Informant 2). Ein interessant tanke er at burde ikkje dette berre vere positivt? Er lærarane så innarbeida i det dei har på planen for førsteklassingane, at når barna som kjem frå barnehagen allereie meistrar førsteklassepensum så ser dei på det som ein trussel? Er det ikkje ein stor moglegheit sidan barna straks kan sette i gong med å lære noko nytt? Eller er det ein skremmande tanke at læring blir eit for stort fokus allereie i barnehagen? Beherskar barnehagen å vere ein del av eit livslangt læringsløp, eller blir man for opptatt av å lære opp barn til det beste for samfunnet? Blir barndommen og barnets oppleving ”her og no”, nedprioritert i eit samfunn som stadig er ute etter forbetring? Dette hadde vore interessant å gått nærmare inn på dersom oppgåvas rammer hadde gitt rom for det.

## 6.0 Referanseliste

- Baune, T.A. (2007): *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Berge, A. & Alvestad, M. (2007): Å bygge bro mellom barnehage og skole. I Moser, T. & Røthle, M. (red.) (2007): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s.182-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bleken, U. (2007): Barnehagen i samfunnet. I Moser, T. & Røthle, M. (red.) (2007): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s.27-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, K. (2004): *Norsk barndom gjennom 150 år – En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buaas, E.H. (2002): *Med himmelen som tak: Uteområdet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole* (2. utgave 2009). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dysthe, O. (2007): Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I Hølleland, Halvard (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Fagervoll, J.S. (1995): Samarbeid mellom foreldre og lærer i den nye småskulen. I Skram, D. (red.) (1995): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. TANO.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). (Revidert utgave 2011.) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Framsdebilete: Lasta ned 22.april frå: <http://www.stor-elvdal.kommune.no/Tema/Barn-og-unge/skole/Sider/side.aspx?blankMaster=true>

- HiOA.no: *Hvem skal jobbe med de minste barna i skolen?* (2011) Lasta ned 26.februar 2014  
frå: <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2009/Hvem-skal-jobbe-med-de-minste-barna-i-skolen>
- Imsen, G. (1997): *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. (4.utgave 2009). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2000): Det lekende mennesket. I Kibsgaard, S. (red.) (2000): *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet* (s.265-277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, I.M. (1995): Om den dramatiske lekens egenverdi som uttrykksform og kulturskaper. I Skram, D. (red.) (1995): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. TANO.
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Veileder: Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, A.K. (2007): *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr O.F. (1990): *Lek på alvor*. (2.utgave 2001). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999): *Didaktisk arbeid*. (2.utgave 2007). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Mål og innhold i grunnskolen* (2006). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Moser, T. & Röhle, M. (2007): Epilog: Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk? I Moser, T. & Röhle, M. (red.) (2007): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s.197-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, A. & Misund, S.S. (2009): *Læring gjennom mestring – skoggruppetoden*. Oslo: Sebu forlag.
- Pettersvold, M. & Moser, T. (2008): Epilog: Fagområdene i barnehagens verden. I Moser, T. og Pettersvold, M. (red.): *En verden av muligheter – fagområdene i barnehagen*. (s.218-224). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Regjeringen.no: *Om den nye grunnskolelærerutdanningen* (2011). Lasta ned 7.april 2014 frå: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_ utdanning/larerutdanningsreformen /om-den-nye-grunnskolelærerutdanningen.html?id=591555](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/larerutdanningsreformen /om-den-nye-grunnskolelærerutdanningen.html?id=591555).

Skram, D. (1995): Det beste frå barnehage og skule – kva er det? I Skram, D. (red.) (1995): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. TANO.

Skram, D. (2007): *Leik og læring i samspel – Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det norske samlaget.

## 7.0 Vedlegg

### Intervjuguide

**Problemstilling:** Korleis kan førskulelæraren vere ein ressurs i forhold til dei yngste barna i skulen?

#### Innleiingsvis

Kva utdanning har informanten, og når tok informanten den? Kvar?

*(Med tanke på debatten om 6-åringen inn i skulen: Var dette eit tema i utdanninga? Kva fokus hadde man på 6-åringen i utdanninga?)*

Har informanten arbeida i barnehage? Viss ja, kor lenge?

Kor lenge har informanten arbeida i grunnskulen?

Kva trinn arbeidar informanten på?

Kor mange vaksne er det på dette trinnet?

Kor mange barn er det på dette trinnet?

*(Kva er di oppleving av antal barn/ vaksne på trinnet? Har størrelsen på gruppa noko å seie for det pedagogiske innhaldet? Samspelet barn-barn, barn-vaksen?)*

#### 6-åringen, barn eller elev?

Kva tenkte du då 6-åringen begynte på skulen? *(Bruk god tid, la informanten få tenke tilbake)*

Kva var fordelane og kva var ulempene? *(Prøv å få informanten til å ta ulike perspektiv. Bromfenbrennes modell: Syn på barnet, elev eller barn? Foreldresamarbeid: kva trur du foreldra hadde valt for 6-åringen sin? Skule eller bhg? Makronivå: Barndommen i eit historisk perspektiv. Skjedde det noko med bhg som samfunnsinstitusjon når 6-åringen begynte i skulen? Kva skjedde med yrkesrolla til førskulelæraren?)*

Kva meiner du 6-åringen er med på å tilføre skulen?

Kan du seie litt om kva 6-åringen kan når han begynner i skulen? *(Kva har dei med seg av kunnskap/ kompetanse frå bhg?)*

Kva meiner du læraren kan gjere for å ivareta denne kompetansen?

*(Kan du utdjupe? Kan du gi eit eksempel frå praksis? Kan du seie meir om dette?)*

### **Førskulelærarrolla vs lærarrolla – kva er dei?**

Kva tenker du om di rolle i personalgruppa?

Føler du at det er forskjell i undervisninga mellom deg og dei som har lærarutdanning?

Kva forhold har du til utandørspedagogikk? *(Tur? Uteundervisning? Friminutt?)*

Føler du uterommet er eit viktig element i undervisninga? Blir det brukt nok?

Føler du at du er meir aktiv ute i forhold til dei andre ansatte?

*(Få fram forskjell mellom førskulelærer og tradisjonell lærar...)*

### **Leik, læring og omsorg**

Kva tenker du om leikens betydning i skulekvardagen?

Kva tenker du om ”den leikande vaksne”? Opplever du deg som ein leikande vaksen?

Er det leik i undervisninga? Frileik? Er det stor forskjell mellom 1.trinn og dei andre trinna?

Betyr ei tydelegare vektlegging på basiskompetanse og grunnleggande ferdigheiter i LK06 at det ikkje lenger er rom for leik og leikprega arbeidsformer i grunnskulen?

Kva legg du i begrepet læring?

Korleis meiner du at barn i 6-9 års alderen lærer best?

Kva tenker du om læring i overgangssituasjonar?



Korleis er det fysiske miljøet på skulen innandørs/ utandørs? Gir det avgrensingar eller moglegheiter i forhold til leik og læring?

Kva tenker du om omsorg?

Meinar du at 6-åringen får nok omsorg i skulen?

### **Det beste frå barnehage og skule**

Kva vil du karakterisere som det beste frå barnehagen? Har dette ein plass i skulen?

Føler du at du får brukt di utdanning som førskulelærer (evt erfaring frå bhg) i skulen? *(Tenk dei 5 kompetanseområda: faglig, didaktisk, sosial (omsorg), yrkesetisk, endring og utvikling)*

Har førskulelærarar og grunnskulelærarar nok kunnskap om kvarandre sin kompetanse?

Meinar du at førskulelæraren har ein plass i skulen? Kvifor?

### **Avslutning**

Er det noko meir du har lyst til å tilføye?