

**Masteroppgave i pedagogikk med vekt på
spesialpedagogikk**

6-åringene i skolen

Skrevet av: Sandra Johansen

Veileder: Gunnvi Sæle Jokstad

NLA Høgskolen Bergen

Våren 2021

6-åringene i skolen

Sammendrag

Denne studien fokuserer på å synliggjøre hvilke erfaringer 1.trinns lærere har med hvordan organiseringen og undervisningen på 1.trinn er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, samt hvordan det er forenelig med skolens faglige krav. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

”Hvilke erfaringer har 1.trinns lærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?”

Hovedvekt på teoretiske tilnærminger er elevenes forutsetninger og behov. Her tar jeg for meg den kognitive utviklingen hos 6-åringen. I følge Vygotskij og Elkonin er barn i alderen 3-7.år innenfor virksomhetsfasen lek og spill (Tetzchner, 2012, s. 242-244). Det kommer også frem at elevenes fødselsmåned har innvirkning på skoleprestasjoner (Björnsson & Olsen, 2018a; Solli, 2017). Vingdal påpeker at den kronologiske alderen ikke trenger å samsvare med den biologiske (Vingdal, 2018, s. 38). Videre har jeg tatt for meg lek og lek i sammenheng med læring. I følge Iversen er det manglende kunnskap på en lekende tilnærming i undervisningen (Iversen, 2019, s. 145-146). Haug og Broström mener det fortsatt er et stykke arbeid som gjenstår før det er en samfunnsmessig forståelse for betydningen av lek i skolen (Broström, 2019; Haug, 2013).

For å få innsyn i lærerens opplevelse har jeg intervjuet fire ulike lærere. To av dem er utdannet førskolelærere og to av dem allmennlærere. Alle de fire informantene arbeider eller har arbeidet på 1.trinn i løpet av de fire siste årene.

De viktigste funnene i min undersøkelse er opplevelsen av elevenes forutsetninger og opplevelse av en manglende kompetanse på å ta i bruk lek som læringsvei. Intervjumaterialet viste at elevenes kronologiske alder ikke samsvarte med biologisk alder. Her uttaler informanten store variasjoner av elevene på 1.trinn. Intervjumaterialet viser at den kronologiske alderen på elever på 1.trinn oppleves fra 3-8.år, og fødselsmåned er relevant med tanke på elevens skoleprestasjoner. I denne alderen er elevene innenfor virksomhetsfasen lek og spill, der de har behov for en undervisning preget av en konkret tilnærming, kreativitet og lek. Informantene er positivt til å ta i bruk lek i undervisningen, men det kan tenkes at de er redd for å ikke komme i mål med de faglige kravene ved å ta i bruk leken som læringsvei. Informantene opplever at elevene må tilpasse seg skolen. Mine funn indikerer på at informantene ønsker å tilpasse seg elevene, men begrenses av manglende kompetanse og uegnede rom.

Dersom du har spørsmål i forhold til denne studien ta kontakt: Sandra Johansen -
Telefon: 99498595. Mail: sandrajohansen87@hotmail.com

6-åringene i skolen

Forord

Reisen med masterutdannelsen nærmer seg slutten. Jeg husker i starten av studiet en foreleser som sa: ”Noen dager trenger du en kopp kaffe og andre dager trenger du et glass vin”. Det stemte! Men jeg må få legge til at noen dager gir man opp. Alt man har skrevet oppleves verdiløst. Andre dager får man et lysende øyeblikk og mestringsfølelse er tilstede. Dager preget av solskinn man helst ville tilbrakt ute. Syke barn, en 3-åring som ønsker å være selvstendig, en 7-åring som prøver å finne sin plass, og en hverdag som ikke har nok timer. Likevel har jeg funnet tid, der denne oppgaven har vokst til. Jeg har hatt kvalitetstid på studierommet, nedgravd i bøker og avkoblet fra omgivelsene.

Jeg anser meg som privilegert som har fått denne muligheten. Jeg har vært en av de heldige som har fått mulighet til å skrive en masteroppgave. Fått oppleve fantastiske informanter som har delt fra sin hverdag. Jeg vil takke min samboer som har hatt kontroll på klesvask, matpakke smøring og familien. Mine barn som har latt mamma få fripass til å skrive både kvelder og en god del helger. En mormor og morfar som har hentet i barnehage. Min fantastiske veileder som har fått meg til å reflektere og støttet meg i dype daler. Mine medstudenter som har bekreftet at det er utfordrende å være masterstudent. Min søster, venninne og nabo for god hjelp til korrektur lesing og veiledende ord. Uten støtte fra dere hadde ikke dette vært mulig. Jeg håper mine funn kan komme til nytte og jeg er spent på veien videre for 1.trinn.

6-åringene i skolen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning:	11
1.1 Hensikt	13
1.2 Forskning på feltet	13
1.3 Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål	14
1.3.1 Forskningsspørsmål:	15
1.3.2 Underspørsmål:	15
1.3.3 Begrepsavklaring	15
2. Teoretiske perspektiver:	17
2.1 6-åringens forutsetninger og behov:	17
2.2 Hvordan tilrettelegge undervisningen:	18
2.2.1 Lek	21
2.2.2 Lek og læring:	22
2.2.3 Hvordan tilpasse klasserommet til 6-åringene:	24
2.3 Faglige krav:	25
2.3.1 Læreplanene fra L97 til LK20:.....	26
2.4 Spenninger/konflikter om innholdet i skolehverdagen til 6-åringene	28
2.5 Oppsummering	30
3. Prosjektets metodologi	31
3.1 Hvorfor kvalitativ forskningsmetode	31
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	32
3.2 Intervju som metode til datainnsamling:	32
3.2.1 Intervjuguide	33
3.2.2 Pilot- intervju	34
3.2.3 Utvalg	34
3.2.4 Presentasjon av informanter	36
3.2.5 Gjennomføring av forskningsintervju	36
3.3 Databehandling	37
3.3.1 Transkribering	37
3.3.2 Dataanalyse	38
3.4 Etske vurderinger	39
3.4.1 Informert samtykke	40
3.4.2 Konfidensialitet.....	40
3.4.3 Meldeplikt	40
3.5 Kvalitet	40

6-åringene i skolen

3.5.1 Reliabiliteten.....	41
3.5.2 Validiteten.....	41
3.5.3 Overførbarhet.....	41
4. Presentasjon av funn.....	43
4.1 Elevenes forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav.....	44
4.1.1 Elevenes kronologiske og biologiske alder.....	44
4.1.2 Påvirkning fra miljøet.....	45
4.1.3 Lek og læring.....	47
4.1.4 Faglige krav.....	49
4.2 Tilrettelegging.....	51
4.2.1 En god skolehverdag.....	51
4.2.2 Tilrettelegge for lek.....	52
4.2.3 Tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø.....	52
4.3 utfordringer.....	54
4.3.1 Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen.....	54
4.3.2 Frihet til å tilpasse undervisningen.....	55
4.3.3 Lærerens pedagogiske grunnsyn.....	56
4.4 Informantene supplerer.....	57
5. Drøfting av funn.....	59
5.1 Elevenes forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav.....	59
5.1.1 Elevenes kronologiske og biologiske alder.....	59
5.1.2 Påvirkning fra miljøet:.....	61
5.1.3 Lek og læring:.....	63
5.1.4 Faglige krav:.....	66
5.2 Tilrettelegging.....	69
5.2.1 En god skolehverdag.....	69
5.2.2 Tilrettelegge for lek.....	69
5.2.3 Tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø.....	70
5.3 utfordringer.....	71
5.3.1 Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen.....	71
5.3.2 Frihet til å tilpasse undervisningen.....	73
5.3.3 Lærerens pedagogiske grunnsyn.....	73
6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	75
6.1. Oppsummering:.....	75
6.2 Avsluttende refleksjoner.....	77

7. Litteraturliste	79
8. Vedlegg:.....	83
VEDLEGG 1: Intervjuguide	84
VEDLEGG 2: Mail til rektor.....	87
VEDLEGG 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "6-åringene i skolen" .	88
VEDLEGG 4: NSD sin vurdering	92

6-åringene i skolen

1. Innledning:

Dette prosjektet er innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet, og tar for seg opplevelsen av dagens 1.trinn fra lærerens perspektiv. Overgangen fra barnehage til skole er en viktig milepæl for 6-åringene. I denne oppgaven settes søkelyset på hvordan lærere på 1.trinn i størst mulig grad kan skape gode rammer for læring og utvikling, slik at 6-åringens ulike behov blir ivaretatt.

Innenfor det spesialpedagogiske feltet har det de siste årene blitt lagt vekt på tidlig innsats og tilpasset opplæring. I stortingsmelding nr.6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* løftes det frem at elevenes første møte med skolen vil ha innvirkning på hvordan de klarer seg resten av skoleløpet. Noe Lillejord, Børte og Nesje også uttrykker (Lillejord et al., 2018, s. 3; Meld.St.6 (2019-2020), s. 33). Dermed vil 1.trinn være en viktig grunnmur for elevene videre. Det forventes en trygg og god skolestart for 6-åringene. Det fremheves at skolen skal være klar for elevene og ikke omvendt (Meld.St.6 (2019-2020), s. 33). I stortingsmelding nr.21. *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* står det at vansker som begynner i det små i starten av skoleløpet, kan vokse seg større oppover i skoleårene. Det kan føre til manglende motivasjon, og i verste fall føre til at elever dropper ut av skolen (Meld.St. 21 (2016-2017), s. 6). Derfor er det viktig å identifisere faktorer som fremmer utvikling, og det blir særdeles viktig at elevenes forutsetninger og behov blir sett og ivaretatt på 1.trinn (Lillejord et al., 2018, s. 3). Om elevenes forutsetninger og behov blir sett og ivaretatt, er en diskusjon. Dette blir fremmet i kapittel 2.4 hvor vi ser spenninger og uenigheter på feltet. I stortingsmelding nr.18- *Læring og fellesskap* beskrives den tilpassete opplæringen som å skape en balanse mellom elevenes evner og forutsetninger. Balansen skapes gjennom læringsmiljø som legger til rette for variasjon (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 9).

Danielsen skriver at elevene har siden 1975 hatt lovfestet rett til tilpasset opplæring. Dette innebærer at elevene har rett til opplæring i samsvar med sine forutsetninger og behov. Videre henviser han til FNs barnevernkonvensjon som sier at barn har rett til et godt liv hvor de kan utvikle seg. Tilpasset opplæring kan da sies å være en tilrettelagt opplæring gjennom bevisste valg sett i lys av blant annet elevenes behov og forutsetninger (Danielsen, 2017, s. 92). Med utgangspunkt i den faglige debatten og spenninger på feltet omkring 6-årsreformen undres jeg på om det faglige innholdet i dagens 1.trinn samsvarer med elevens behov og forutsetninger.

6-åringene i skolen

I følge Creswell (2014) er det tre ulike begrunnelser for valg av tema. Dette er personlige erfaringer, jobbmessige erfaringer, og kunnskapshull i fagfeltet. Jeg erkjenner alle de tre punktene; innenfor personlige og jobbmessige erfaringer har jeg faglig bakgrunn som førskolelærer og som lærer, og jeg har videreutdanning i begynneropplæringen og spesialpedagogikk. Da jeg startet på masterutdannelsen innen spesialpedagogikk gjorde Biesta sitt syn på pedagogikk inntrykk på meg. Biesta setter søkelyset mot hvem skolen er for. Han mener dagens pedagogikk har for lite fokus på subjektivering og mener pedagogikken er blitt for kvalifiseringsorientert (Biesta, 2014). I Norge er blant annet Sjøberg kritisk til hvordan Organization for economic cooperation and development (OECD) og Programme for international student assessment (PISA) har påvirket skolereformen. Han mener målet blir å forberede de unge til å bli produktive i en global økonomi preget av konkurranse. En bedre skole blir med dette en skole som gir "value for money" (Sjøberg, 2014a, s. 30,37). Jeg har erfaring med egne barn som har mestringsfølelse av 1.trinn. Lesekoden er knekt, engelsk står på timeplanen, og leksene gjøres hver dag. Likevel undres jeg om dagens 1.trinn er tilpasset barnets forutsetninger og behov. Da jeg tok videreutdanning i begynneropplæring fikk vi innblikk i en pedagogikk som var preget av en lekende læring og en lærende lek. Når jeg selv kom ut i praksis på 1.trinn, opplevde jeg en skolehverdag preget av mye stillesitting, lærebøker og forventninger. Dette er selvsagt min opplevelse og betyr ikke nødvendigvis at alle har en slik opplevelse av 1.trinn. I forhold til kunnskapshull på feltet vil jeg videre ta for meg relevant teori for å synliggjøre kunnskapshullet.

I følge Schwandt er en litteraturgjennomgang verdifull for å få en klarere forståelse av et tema. Hensikten med en slik litteraturgjennomgang er å redegjøre for forskningsområdet og plassere seg selv i dette området (Schwandt, 1998, s. 409). I litteratursøket har jeg brukt Google Scholar, Oria, Utdanningsnytt.no, Idunn.no, søkt i NLA sitt bibliotek, Nasjonalbiblioteket, samt lest bøker og stortingsmeldinger jeg har funnet selv, eller fått anbefalt av veileder. Videre har jeg tatt utgangspunkt i referanselistene for inspirasjon til ny teori. Peder Haug er en sentral person innenfor emnet, og jeg har derfor tatt et dypdykk i hans publikasjoner. Hovedfokuset har vært på nye publikasjoner i perioden 2015-2021, men jeg har likevel valgt å bruke noen eldre utgivelser da jeg tenker de fortsatt er relevante. I starten av søkeprosessen valgte jeg å gå bredt ut før jeg spisset mer med konkrete søkeord som: "6-årsreformen" "begynneropplæringen" , "evaluering av 6-årsreformen" og "1.klasse".

1.1 Hensikt

Hensikten med dette prosjekt vil være å synliggjøre hvilke erfaringer 1.trinns lærerne har med hvordan organiseringen og undervisningen på 1.trinn er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, samt hvordan det er forenelig med skolens faglige krav. I Stortingsmelding nr. 6. *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* bekreftes det at vi vet lite om hvordan de yngste følges opp i skolen, og etterlyser mer forskning på 6-års reformen som kan gi rom for evaluering. Stortingsmeldingen etterlyser at lærere må få mulighet til å uttale seg om hvordan 1.trinn oppleves i dag (Meld.St.6 (2019-2020), s. 34). Ønsket er å ivareta behovene til 6-åringene og lære mer om hvordan 6-åringene sin skolehverdag oppleves ved å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer. Haug mener det er mye forskning på hvordan institusjonene burde være, men lite på hvordan det faktisk er i realiteten (Haug, 1994, s. 38). I nyere tid blir denne problemstillingen løftet frem blant annet gjennom Stortingsmelding nr.6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* hvor det bekreftes at vi vet lite i forhold til hvordan de yngste følges opp i skolen (Meld.St.6 (2019-2020), s. 34).

Mitt ønske med denne masteroppgaven er å bidra til å tette et kunnskapshull gjennom å sette søkelys på praksisfeltet og hvilke erfaringer 1.trinns lærere har.

1.2 Forskning på feltet

Innføring av skolestart for 6-åringene har ført til store endringer, og er et tema som opptar mange skoleforskere (Becher et al., 2019; Bunkholdt & Rasmussen, 1998; Haug, 1994; Palm et al., 2018).

I følge Haug er det viktig å ha kjennskap til grunnlaget for tidligere skolestart for å forstå dagens sak om innhold og arbeidsformer på 1.trinn (Haug, 2019, s. 27). Med utgangspunkt i dette vil jeg gjøre et historisk tilbakeblikk i forhold til skolens tradisjon.

I store deler av verden har det vært tradisjon for tidligere skolestart. For eksempel i Storbritannia og Nederland har det vært skoleplikt fra 5.år. Norge og Island skiller seg ut med obligatorisk skolestart for 6-åringer. Danmark har skolestart fra 7.år, men starter i ”børnehaveklassen” det året de fyller 6.år. Dette har vært obligatorisk fra 2009. Sverige har obligatorisk skolestart fra 7.år, men dersom foreldrene ønsker kan barnet starte når de er 6.år, eller benytte seg av gratis plass i førskoleklassen (Palm et al., 2018, s. 14-15).

Obligatorisk skolegang fra 6.år har det ikke alltid vært i Norge. I løpet av 1990-årene ble det gjennomført omfattende utdanningsreformer i Skandinavia som ble iverksatt høsten 1997. Innholdet i reformen bygger på flere utredninger fra årene i forkant. Ifølge Hernes-

6-åringene i skolen

utvalgets analyse var utfordringene for norsk kunnskapspolitikkk at landet ikke fikk nok kompetanse fra befolkningens talent. Grunnskolenes innhold ble diskutert og det ble en sterkere vektlegging på kontroll. I 1983 ble det nedsatt en gruppe for å se på utviklingen av et tilbud til 6-åringene. Her skulle man ta for seg 6-åringenes pedagogiske behov, og samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette førte til et forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene som pågikk fra 1986-1990. Allerede mens forsøket pågikk, ble det fattet viktige vedtak som ble førende. Dermed fikk ikke forsøket ha innflytelse på tilbudet til 6-åringene (Ottosen, 2006, s. 21-22,25).

Hvordan dette utviklet seg videre kommer frem i ulike styringsdokumenter. Holst har analysert de sentrale styringsdokumentene i perioden 2002- 2008. Analysen ble riktig nok gjennomført i 2009, men jeg synes likevel den er aktuell. Holst har hatt ”barnets beste”, som hun har begrunnet utfra barnekonvensjonen, som grunnleggende syn gjennom analysen (Holst, 2020). Det ble inngått et kompromiss om at 6-åringene skulle møte det beste fra barnehagepedagogikken. Opplæringen skulle gi plass for undring, utforskning gjennom lek og ha en lekende tilnærming. Endringen i skolen har vært i god hensikt, men uten å lykkes. Vi ser her at det startet først med prinsippet om barnets beste, for så å se bort igjen fra det. Dette ble gjort ved å fjerne ordet lek fra læreplanen, fjerne betydningen av det beste fra barnehagetradisjonen, utvide den obligatoriske skoledagen osv. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble ordet lek/leker nevnt 130 ganger. Mens i Læreplanverket - Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble det nevnt fire ganger, noe som får konsekvenser for arbeidet og innholdet for 6-åringenes skolehverdag. Politikere ønsket en bedre skole og bedre resultater. Leken ble fjernet, og innføring av lese-, skrive-, og matematikkopplæring ble gjennomført. Med LK06 forsvant barnehagepedagogikken. Regjeringen ville øke antall lærere, men her kommer det frem at lærere som underviste var uten kompetanse. Holst konkluderer med at barnets beste ikke har vært drøftet, analysert, eller problematisert i de aktuelle styringsdokumentene (Holst, 2020).

1.3 Prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål

Ifølge Krumsvik er det viktig å ha klart for seg hva man egentlig ønsker å utforske når man skal utforme et forskningsspørsmål. Videre skriver Krumsvik at forskningsspørsmålenes hovedfunksjoner er å fokusere studien, og vise vei for hvordan det skal gjøres (Krumsvik, 2014, s. 97). I forhold til hva jeg ønsker å utforske, har jeg noen grunnleggende spørsmål som ligger til grunn. Hvorfor gjør vi som vi gjør, og hvilken forskning baseres det på?

6-åringene i skolen

I dette prosjektet ønsker jeg å få frem lærerens erfaringer med dagens 1.trinn basert på forståelsen av elevenes forutsetninger og skolens faglige krav. Jeg håper å få kunnskap om opplevelsen av dagens 1.trinn, og om de faglige kravene er i samsvar med elevenes forutsetninger og behov. Jeg ønsker å få frem erfaringene til 1.trinnslæreren i forhold til å møte de faglige kravene og samtidig ivareta elevenes forutsetninger og behov. Jeg ønsker å få frem hvordan dagens 1.trinn er tilrettelagt. Er det fortsatt plass til leken, eller er den glemt? Jeg har dermed kommet til dette forskningsspørsmålet etterfulgt av tre underspørsmål:

1.3.1 Forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har 1.trinnslærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?

1.3.2 Underspørsmål:

- Hvordan forstår du som 1.trinnslærer begrepene ”faglige krav”, ”behov” og ”elevens forutsetninger”?
- Hvilke utfordringer erfarer du som 1.trinnslærer når det gjelder å møte skolens faglige krav, samtidig som elevenes behov skal ivaretas?
- Hvordan tilrettelegger du som lærer for at elever på 1.trinn skal imøtekomme skolens faglige krav, samtidig som elevenes behov skal ivaretas?

I denne avhandlingen er ønsket at lærerne sin stemme skal komme frem. Avhandlingen vil bidra til mer forskning på området, og vil kunne leses i lys av regjeringen sin evalueringen av 1.trinn sin skolehverdag, og på hvordan vi ønsker fremtiden skal bli. Forskere fra Oslo Met skal nå evaluere seksårsreformen og Elisabeth Bjørnestad er leder for forskningsprosjektet (Ropeid, 2020). Thagaard refererer til Aubert sin ”problemorienterte empirisme”, som sier ”... samfunnsforskning bør ta utgangspunkt i problemer som er viktige samfunnet” (Thagaard, 2018, s. 49). Med utgangspunkt i den manglende evalueringen og debatten omkring innholdet i skolehverdagen for 6-åringene, anser jeg forskningsspørsmålet som relevant både pedagogisk og samfunnsmessig.

1.3.3 Begrepsavklaring

Her løfter jeg frem min forståelse av begreper som er brukt i oppgaven:

Faglige krav: Faglige krav kan knyttes til kompetansemål som er nedfelt i læreplaner for det enkelte fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tidligere begrep var ”fagplan” og ble brukt om

6-åringene i skolen

”den delen av læreplanen som angir de enkelte fags mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering” (Bø & Helle, 2008, s. 78). I lærerens hverdagspråk blir faglige krav også koblet og assosiert med testinger gjennom nasjonale prøver og kartleggingsprøver, men hovedfokuset var på kompetansemålene som er nedfelt i læreplaner for det enkelte fag.

Elevenes forutsetninger og behov: Belyses gjennom kognitive forutsetningene presentert i kap 2.1 som gir grunnlag for elevenes behov presentert i kap 2.2.

2. Teoretiske perspektiver:

I dette kapittelet vil relevant teori og tidligere forskning presenteres. I arbeidet med studien er det søkt etter litteratur som kan belyse og underbygge forskningsspørsmålet. Kapittelet starter med en litteraturgjennomgang som tar for seg 6-åringenes forutsetninger og behov. Her vil jeg ta for meg 6-åringenes kognitive forutsetninger med fokus på relevante filosofer. Deretter løftes det frem hva som er hensiktsmessig i 6-åringenes undervisning for å tilfredsstille deres behov. Her kommer jeg inn på barnets behov for lek, og vil dermed løfte frem hva lek er og hvordan leken sees i sammenheng med læring. Teori er hentet fra blant annet Palm, Michelsen, Becher, Bjørnstad og Hognes. Samt forskningsrapportene ” *De yngste barna i skole: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*” og ” *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser i barnehage og førsteklasse*”. Utformingen av 6-åringenes klasserom blir løftet frem med teori fra blant annet Becher, Høyland og Vingdal. Før det skolens faglige krav løftes frem. Hva står det i læreplanen, og hvordan har læreplanen utviklet seg gjennom tidene. Hvor stor makt har OECD og PISA i forhold til utformingen av dagens skole. Tilslutt løftes det frem spenninger/konflikter om innholdet i skolehverdagen til 6-åringene.

2.1 6-åringens forutsetninger og behov:

Ved innføringen av 6-årsreformen var kompromisset at det første året skulle være preget av 6-åringenes egne forutsetninger. Den formelle leseopplæringen skulle starte det andre året og innholdet skulle preges av fri naturlig lek, og førskolepedagogikk. Det var også mulighet for førskolelærere å undervise på 1.trinn (Palm et al., 2018, s. 15). «For å legge til rette egnede aktiviteter og undervisning, er det nødvendig å forstå hvordan barn tenker, resonnerer og føler, og beslutningsprosessene som ligger til grunn når de handler som de gjør» (Tetzchner, 2012, s. 208). Med utgangspunkt i dette ser vi at 1.trinns læreren må ha kunnskap om 6-åringenes kognitive forutsetninger for å kunne legge til rette for en best mulig undervisning. For å få en innblikk i elevenes kognitive forutsetninger vil jeg ta for meg tre sentrale personer innenfor den kognitive utviklingen; Piaget, Elkonin og Vygotskij.

Piaget deler den kognitive utviklingen inn i ulike stadier. På 1.trinn er eleven på det preoperasjonelle stadiet (2-7.år). På dette stadiet er det en begynnende løsrivning fra handling, men den er ustabil. Barnet tenker og oppfatter det de ser (Tetzchner, 2012, s. 217). Vygotskij tar for seg fire faser i den kognitive utviklingen. Disse fasene er løse og uferdige, og er blitt rekonstruert senere av ulike filosofer. Elkonin er en av dem. Vygotskij og Elkonin beskriver seks ulike virksomhetsfaser. I alderen 3-7.år er de i virksomhetsfasen lek og spill,

som er preget av symbolske aktiviteter og kreativitet. Rundt 7.år går de inn i en virksomhetsfase som kalles ”lærervirksomheter”. I lærervirksomhetsfasen begynner barnet å utvikle en teoretisk tilnærming og en begynnende forståelse for abstrakt tenking. Med utgangspunkt i dette ser man at elever på 1.trinn er avhengig av konkrete og direkte erfaringer. Det kan ikke forventes at eleven skal beherske abstrakt tenking (Tetzchner, 2012, s. 242-244).

I dokumentaren ”Fra barn til borger” (Lindgren, 2016) får man et innblikk for hvor utfordrende skolehverdagen oppleves for en 6-åring. Her ser man hvor utfordrende det kan være å sitte stille, jobbe selvstendig, vente på tur, og ha fokus på lekser etter skoletid. Selv for barn som har forståelse for leksene er det vanskelig å holde fokus. I denne dokumentaren får man inntrykk av at 1.trinn ikke harmonerer med barnets forutsetninger og behov.

I følge Björnsson og Olsen kommer det frem at fødselsmåneden har noe å si i forhold til skoleprestasjoner. Dette kommer frem ved bruk av TIMMS- undersøkelser og PISA- undersøkelser. Her ser de forskjell på prestasjoner mellom barn som er født i januar og i desember. Forskjellen avtar utover i skoleløpet (Björnsson & Olsen, 2018a). I følge Solli (2017) har elever født sent på året dårligere standpunktarakterer etter 10.klasse. Stoltenbergutvalget påpeker at det er ifølge forskning lettere å påvirke ferdigheter tidlig enn senere i barndommen. ”Det kan dermed være positivt å være yngst i klassen ved at eldre elever er en kilde til sosial og faglig læring” (NOU 2019:3, s. 126). Vingdal påpeker at hvor gammel eleven er i kronologisk alder, ikke trenger å samsvare med den biologiske alderen. Hun skriver at en femåring kan ha en biologisk alder som en fireåring. Her kan det være store variasjoner blant elever på 1.trinn (Vingdal, 2018, s. 38).

2.2 Hvordan tilrettelegge undervisningen:

I følge Skaalvik og Skaalvik er det elevenes forutsetninger som må ligge til grunn for undervisningen. Undervisningen må legges til elevenes nærmeste utviklingssone. Mangel på tilpassing kan føre til at undervisningen ikke resulterer i meningsfylte kunnskapsstrukturer, og isteden vil disse elevene utvikle huskestrategier mer enn forståelsesstrategier. Videre skriver de at mestring er avgjørende for elevens motivasjon, og eleven må oppleve at skolearbeidet har verdi for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198).

John Dewey (1859-1952) var opptatt av at læring måtte ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Lærerne måtte ta i bruk aktive metoder. Han er kjent for læringsteorien ”learning by doing”. Altså elevaktivitet i praktisk pedagogikk (Vingdal, 2018, s. 35).

6-åringene i skolen

Vingdal tar for seg nyere reformer og politiske meldinger om skolen. Hun ser på om de er preget av et helhetlig læringssyn der den lærende kroppen og leken får plass. Hun ser på om opplæringen er tilpasset den enkelte elev. Her mener hun at skolen ikke lykkes. Hun henviser til Haug, Bakken og Eldstad som skriver at 25% av elevene ikke mestrer skolens utfordringer (Vingdal, 2018, s. 33-34).

I følge Lillemyr er det svar på ulike filosofiske spørsmål som er grunnlaget i forhold til hva vi mener om barns lek og læring. Dette er spørsmål som dreier seg om grunnleggende verdier. Det pedagogiske grunnsynet påvirker den didaktiske tenkningen som igjen påvirker det praktisk-pedagogiske arbeidet (Lillemyr, 2011, s. 87-88). Videre tar Lillemyr for seg noen mulige hovedkilder til et pedagogisk grunnsyn. Dette er filosofisk grunnsyn, psykologisk grunnsyn og sosiologisk grunnsyn. Innenfor det filosofiske grunnsynet inngår pedagogens menneskesyn, livssyn og samfunnsyn. Innenfor det sosiologiske grunnsynet er forståelsen av sosialisering mest sentralt. De to grunnsynene vil danne grunnlag for hvordan forklaringen av psykologiske prosesser som læring, motivasjon og utvikling blir forklart (Lillemyr, 2011, s. 87-90). Lærerens pedagogiske grunnsyn vil påvirke hvordan undervisningen blir tilrettelagt.

En annen viktig faktor med tanke på en best mulig tilrettelegging, er å fremme elevens motivasjon. Det skilles mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon innebærer at aktiviteten blir gjennomført for å nå mål eller belønning. Aktiviteten blir ikke utført ved glede eller interesse. I sin ytterste form oppleves det å bli kontrollert som en brikke for andre. Indremotivasjon er lokalisert i individet selv. Individet oppfatter seg som en aktør, og aktiviteten utføres av interesse og er blitt betraktet som den optimale formen for motivasjon (Danielsen, 2017, s. 56-57; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

I følge stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring* vil mestring og motivasjon fremme læring, og svak motivasjon hemme læring (St. meld 16 (2006-2007), s. 10). Som vi ser i modellen er det hensiktsmessig at læreren legger til rette for en undervisning som vil bidra til mestring og motivasjon dermed fremme elevens læring.



Figur 1. Faktorer som fremmer og hemmer læring (St. meld 16 (2006-2007), s. 10)

Skolens læringsmiljø påvirkes av ulike faktorer. ”Bronfenbrenners modell er særlig relevant for å beskrive hvordan elevene og prosesser i læringsmiljøet inngår i *samspill* med påvirkningsfaktorer også utenfor klasserommet” (Danielsen, 2017, s. 28). I følge Bronfenbrenners miljømodell er skolens læringsmiljø på mikronivå. På mikronivå er det eleven selv, familie, skole, venner, fritidsaktiviteter og naboer som påvirker elevens læringsmiljø. Bronfenbrenners viser at det ikke er nok å undersøke prosessene på mikronivå for å forstå hva som påvirker elevenes læring. I følge Bronfenbrenner er det viktig med en god samhandling mellom flere miljøer på mikronivå. For eksempel skole og hjem (mesosystem). Videre legger han vekt på det som skjer i situasjoner i det ene miljøet virker inn på situasjoner i det andre miljøet (Danielsen, 2017, s. 26-28). I følge Lillejord et al. haster det med å utvikle en lekbasert pedagogikk til elever på 1.trinn da det har blitt forstått at lærerstyrte praksis skal innføres i barnehagen (Lillejord et al., 2018, s. 2).

Eik, Karlsen og Solstad skriver leken skulle ha plass både i forhold til organisering, arbeidsmåter og som innhold. I L97 gis leken en sentral plass. Læring gjennom lek fremheves og er nevnt i flere av planene for de enkelte fagene. Det ser ut til at den politiske debatten rundt LK06 har skapt en forestilling om at leken skal ut av skolen da den har fått skylden for at norske elever ikke skåret bra på internasjonale prøver (Eik et al., cop 2011, s. 7). I følge

6-åringene i skolen

Broström er det viktig at barn får mulighet til å iverksette lek på 1.trinn. Gjennom lek utvikles selvstendige lekestrategier samt sosial kompetanse. Skolens fysiske innretning må også invitere til lek (Broström, 2019, s. 47-48).

2.2.1 Lek

Jeg velger å støtte meg til Lillemyr sin definisjon av lek: ”Lek er en allsidig aktivitet, og den er viktig for barnet. Lek engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indrestyrt måte og vil derfor være av sentral betydning for både læring og sosialisering” (Lillemyr, 2011, s. 41). Lillemyr skriver at lek er vidt og kompleks, og må betraktes fra ulike perspektiver. Han mener at lektoriene vil kunne utfylle hverandre og hjelpe til å forstå fenomenet lek. Videre henviser han til Joseph Levy (1978) som har forsøkt å forklare fenomenet lek ved å vise til flere dimensjoner. Disse dimensjonene er indre motivasjon, suspensjon av virkeligheten, og indre base for kontroll. Det ble tilført en fjerde dimensjon, lek som samspill eller kommunikasjon. Disse tilnærmingene kan utfylle hverandre, noe som ansees som nødvendig med tanke på lek (Lillemyr, 2019, s. 62). Leken er sårbar for forstyrrelse og avbrudd. Den passer ikke inn med tradisjonelle skoletimer og friminutt. Det tar tid å komme i gang med leken, men når leken først er i gang glemmer barn tid og sted. Det går ikke an å avslutte leken og deretter fortsette samme sted senere (Eik et al., cop 2011).

Evalueringen av L97 konkluderte med manglende læring i skolen. Forklaringen på de svake faglige prestasjonene var blant annet for sen start på leseopplæringen, og mangel på struktur. Statsråd Kristin Clemet ville ha lesetrening allerede på 1.trinn, slik ble det og leken var ikke så sentral lenger. I følge Clemet har hun ikke argumentert mot leken, og mener lærerne står fritt til å bruke lek i skolen dersom de ønsker. De empiriske undersøkelsene på dette området er få og begrenset. Men de viser at lek som pedagogisk virkemiddel får liten plass i undervisningen. Konklusjon ble at det pedagogiske potensialet i leken ikke ble utnyttet i skolen (Haug, 2019, s. 37; Mejlbo, 2020).

Noen utfordringer i fremtidens pedagogikk for de yngste barna i skolen er å knytte barnas lek over til læringens arena. Dersom man får dette til kan man oppnå en veksling mellom lek og læring. De som har ansvar for de yngste barna i skolen bør være bevisste omkring lekens kompleksitet. De må se ulike tilnærminger i sammenheng og øke sin bevissthet om de ulike tilnærmingenes syn. Det må legges til rette for trivsel og glede i lek og læring, slik at barna opplever trygghet og utfordringer. Da blir leken en uvurderlig arena med stor betydning (Lillemyr, 2019, s. 63,67-68).

6-åringene i skolen

Lek er det mest omdiskuterte begrepet relatert til barns utvikling og læring. Den frie leken har vært grunnleggende gjennom barnehageårene. I skolen, der det stilles flere krav til kunnskap, blir leken utfordret (Haug, 2013). Lek og læring bør ikke sees på som motsetninger, men noe som kan sammenkobles (Lillejord et al., 2018, s. 14). Det har blitt gjennomført en undersøkelse om 6-åringer og lek i skolen blant lærere som arbeider på 1.trinn. Her kommer det frem at 84% av lærerne mener skoledagen på 1.trinn er for teoretisk, og 49% at det er for lite tid til lek gjennom skolehverdagen. Det ble også funnet at 82% av dagens lærere på 1.trinn mener at intensjonen for 1.trinn i liten eller ingen grad passer på dagens undervisning (Utdanningsforbundet, 2018). Som vi ser over oppleves det utfordrende å knytte leken over til læringens arena. Jeg vil videre trekke frem teori omkring lek i sammenheng med læring.

2.2.2 Lek og læring:

Vi snakker om at barnet lærer gjennom lek, og at barnet er lekende og lærende samtidig. Når det gjelder disse to fenomenene- ”lek” og ”læring”- er det fortsatt ingen som hevder at de har en riktig faglig definisjon på hva lek er. Når det gjelder læring, finnes det også mange forståelser-. (Palm et al., 2018, s. 21)

I kap 2.2.1 har jeg løftet frem forståelser omkring lek. Videre støtter jeg meg til Skaalvik & Skaalvik sin beskrivelse av læring: ”Læring handler derimot om endringer som skjer i det enkelte individ..., og som kan være et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22-23). Spørsmålet blir da hvilken metode lærerne bør bruke slik at disse endringene skal skje hos eleven. I stortingsmelding nr.16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* står det: ”Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møte mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap” (Meld.St.16(2016-2017), s. 17). Dette omtaler Iversen som et sosialkonstruktivistisk læringssyn som John Dewey og Lev Vygotskij støtter seg til. Det går ut på å høste erfaringer fra egen aktivitet og refleksjon, noe som vil føre til god læring. John Dewey har uttalt dette som ”learning by doing and reflection”. Videre skriver Iversen at læreplanen har et overordnede sosialkonstruktivistisk læringssyn som gir føringer om at undervisningen for 6-åringer bør være preget av en lekende tilnærming (Iversen, 2019, s. 144-145).

6-åringene i skolen

Broström og Iversen løfter frem sitt syn på en lekende tilnærming. Broström tar for seg den lærende leken. Ved at læreren interesserer seg for barnets frie lek og eksperimenterer med ulik deltagelse, vil lærerne utvikle et pedagogisk forløp. Som deltaker i leken kan læreren bidra til at leken har et faglig innhold. I den lærende leken kommer leken først og det faglige etter. I lekende læring rettes oppmerksomheten mot et faglig innhold men formidles i en lekende form (Broström, 2019, s. 47-50).

Iversen snakker om lekende undervisning og læring. Lekende undervisning og læring er en lekende tilnærming til undervisningen som forskere i Nord Irland har arbeidet med. Bakgrunnen for dette var et ønske om at læring gjennom lek og barn sine naturlige aktiviteter skulle få større plass i skolen. Lekende undervisning vil si at læreren planlegger lek inn i faget og faget inn i leken. Dette har vært praktisert i Nord Irland og lærerens rolle er å være en sentral aktør. En slik rolle er inspirert av Vygotskij, og handler om at den voksne støtter og medierer læringen til elevene. Denne måten utfordrer den tradisjonelle lærerrollen og kan føles uvant for mange. En lekbasert læring vil si både veiledet- og frilek. Eik et al. skriver at ved å delta i leken tilegner lærerne seg ny innsikt og større forståelse av barnet. Det er lett å fokusere mer på barnets læringsutbytte enn på leken selv (Eik et al., cop 2011, s. 43-44). Det uttrykkes at det fortsatt er et stykke arbeid som gjenstår før det er en samfunnsmessig forståelse for betydningen av lek i skolen (Broström, 2019; Haug, 2013).

Evalueringen av L97 viste at lærerne var usikre på hvilken rolle de skulle ha, og det var lite fokus på lek som pedagogisk virkemiddel. En forklaring på denne usikkerheten er at lærerne støtter seg til Piaget der leken først og fremst skal være frilek som læreren skal legge til rette for, men ikke ta del i. En annen forklaring kan være mangel på kunnskap på en lekende tilnærming i undervisningen (Iversen, 2019, s. 145-146).

Å skape det beste fra tradisjonene i barnehage og skole var en enighet når 6-åringene startet i skolen. Å praktisere dette viste seg å være krevende. De to tradisjonene stod side om side istedenfor å bli kombinert. Det kunne oppfattes som enten lek eller undervisning. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) uttrykker et ønske om mer lek inn i skolen. I den overordnede delen står det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling, og gir mulighet til kreativ og meningsfull læring i opplæringen (Regjeringen, 2020, s. 6). I følge Becher og Høyland vil skoleledelsen og lærere trenge mer kompetanse med tanke på hvordan de kan tilrettelegge for å nå de nye målsettingene om mer lek i skolen (Becher & Høyland, 2019, s. 90). Når det blir etterlyst mer lek i skolen må man spørre seg hvilken type lek det er snakk om. Utfordringen er at opplæringen i skolen krever en form for kontroll og struktur. Men lek i sammenheng med en systematisk opplæring er ikke så lett. Kanskje må skolen skape sitt

eget lekbegrep? Dette bør diskuteres (Haug, 2019, s. 39). I følge Weydahl kan lek tas i bruk for å lære og lese, skrive og regne. Men for å få dette til må det være tilgjengelig to pedagoger minst halve skoletiden, lærere som skal undervise på 1.trinn må lære seg pedagogikken for lek som læringsarena. Denne opplæringen bør gjennomføres både gjennom obligatoriske kurs, og det må inn i lærerutdanningen. Rommene må også være egnede for lek (Weydahl, 2016). Vatne uttrykker at det kan virke som lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på å sammenkoble lek med læring (Vatne, 2006). Noe som også kommer frem i undersøkelsen til Lillejord et al. der det oppfordres til å gjøre en innsats for å øke lærerens kompetanse på bruk av lek i pedagogiske opplegg (Lillejord et al., 2018, s. 25-26). Artikkelen viser at det er vanlig å skille mellom lek og læring som to ytterkanter blant lærere som arbeider på 1.trinn. I Australia er det gjennomført et prosjekt om å ha en mer lekpreget undervisning på 1-2 trinn. I dette forsøket kommer det frem at implementeringen tar tid og det utfordrer lærerens tenkemåte. Læreren trenger oppfølging og bekreftelse, implementeringen kan ta oppimot 3-5 år (Lillejord et al., 2018, s. 18). Videre skriver Lillejord at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk til elever på 1.trinn, ettersom det har blitt forstått at lærerstyrte praksiser må innføres i barnehagen (Lillejord et al., 2018, s. 2)

I mars 2021 ble første delrapport fra forskerne fra Oslo Met publisert. Her kommer det frem at ingen av de vurderte artikkelen i perioden 2010-2021 har et særskilt fokus på lek og lekpreget læring på 1.trinn. Lekens betydning anerkjennes men forholdet mellom lek og læring er fortsatt uavklart. Det påpekes viktigheten å rette fokus på lekens plass og rolle på 1.trinn i deres videre forskning (Hølland et al., 2021, s. 72). Dette kom også frem i Lillejord et al. sin rapport der de uttaler: ” Det bør forskes på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen” (Lillejord et al., 2018, s. 51).

2.2.3 Hvordan tilpasse klasserommet til 6-åringene:

Dersom man skal møte eleven med lek, hvordan bør da klasserommet innredes? En kropp i lek trenger muligheter for å bevege seg, og rom for fysisk utfoldelse. Svært lite pedagogisk litteratur fra 2000-tallet omhandler utforming av klasserom (Becher, 2018, s. 61). Vingdal skriver at barnet har en vekstspurt rundt skolestart. Det tar tid å venne seg til den nye kroppen. Barnet kan bli mer klønede uten at det er med vilje. For å bli fortrolig med sin nye lengde har barnet behov for å bruke kroppen på ulike måter. Å bli irectsatt av lærer fordi de er urolige kan være uheldig når de er i en slik situasjon. Det å være helt i ro kan føre til ubehag i kroppen, og elevene har behov for å skifte stilling ofte. Dermed bør man reflektere over hvordan klasserommet er tilrettelagt for elevenes behov (Vingdal, 2018, s. 38-39).

6-åringene i skolen

Becher løfter frem ulike klasseromstudier, og det dominerende elementet i klasserommene er pulter og stoler. De er oppstilt to og to, på rekke og rad, i hestesko eller grupper. Gjerne med avstand mellom hverandre. Noe som indikerer til ro og oversikt. En kontrast til de norske klasserommene er de belgiske. Her utformes klasserommene med mulighet til å stå og bevege seg (Becher, 2018, s. 78).

Becher og Høyland henviser til to casestudier gjennomført i Trondheim og Oslo. Casestudiene i Trondheim baseres på rapporter og oppgaver fra masterstudenter ved studiet eiendomsutvikling og forvaltning. Casestudiet fra Oslo-skolene er en del av et pågående undersøkelse av 6-åringenes møte med skolen. I casestudiene fra Trondheim kommer det frem at det kun er gymsalene som legger opp til fysisk bevegelse. Det at rom ligger langt unna hverandre oppfordrer til bevegelse, men observeres til å bli gjennomført organisert. For eksempel ved at elevene ble bedt om å gå på rekke etter hverandre. I evalueringen i Oslo-skolen er det en skole som skiller seg ut. Denne skolen har innredet klasserommet med yogamatter, puter og stoler i ulike høyder. På denne skolen løses den sittende læringskulturen opp, noe som gir muligheter for at læringsformen kan preges av lek og elevaktivitet. Men i evalueringen fra Oslo-skolen og fra Trondheims-skolen, er dette mer et unntak enn den vanlige løsningen (Becher & Høyland, 2019, s. 80,84-85).

Ifølge Vingdal kan det tenkes at lærerne ikke har god nok kunnskap om barns motoriske kropp, og hvordan den påvirker barns læring. Det er små lærende kropper som møter på 1.trinn. Kropper som forstår før de tenker, og dermed må elevene oppleve før de kan forstå det de har opplevd. Et slikt helhetlig læringssyn var noe greske filosofer som Sokrates og Aristoteles støttet seg til. De mente kropp og tenking var sterkt knyttet sammen (Vingdal, 2018, s. 34). Noe også Handal uttrykker: ”Hele kroppen er sentrum for læring, danning og utvikling” (Alver, 2018). Melaas uttrykker i en artikkel i nettavisen at skolen er gammeldags og lite fantasifull, noe som igjen styrer den pedagogiske praksisen. Videre sier han at skolene bør ha egne lekerom eller klasserom som inspirerer til lek. Han oppfordrer til å ansette flere pedagoger som har kompetanse på lek (Nilsen, 2017).

2.3 Faglige krav:

I følge Skaalvik og Skaalvik blir skolen formet av internale forhold og eksternale forhold. De internale forholdene er det som skjer innenfor den enkelte skole. Her har lærerne mulighet til å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. I forhold til eksternale forhold er det eksterne forhold som påvirker skolen. Slike eksterne forhold er skoleloven, læreplaner og rundskriv. Dokumentene tar for seg føringer for skolens faglige

krav. Altså vil læringsmiljø skje innenfor internale forhold og eksterne forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Videre vil jeg ta for meg eksterne forhold med fokus på lærerplanene fra L97 til LK20. De ulike skoleformene har hatt et mål om mer læring og kunnskap. Ett år tidligere skolestart har ifølge Haug ikke ført til mer læring blant elevene (Jonassen, 2017).

2.3.1 Læreplanene fra L97 til LK20:

Dersom man tar et tilbakeblikk på skolens læreplaner, kan man starte med L97 der føringer om lek og læring var tydelig nedfelt. Det skulle være en lekbasert første klasse og det med lekende læring og lærende lek. Det skulle være plass til undring og utforskning, og leken skulle gi næring til opplæringen og motsatt (Palm et al., 2018, s. 16-17).

I boken *Childhood and Compulsory* skriver Haug at da norske elever skåret lavt på PISA-studiene, tok reform L97 et tilbakeblikk, og ble endret etter kort tid. Forskningsminister Kristin Clemet sin uttalelse på pressekonferansen ble gjengitt som at Norge er skoletapere (Haug, 2013, s. 122). Ved innføringen av kunnskapsløftet i 2006 ble høye ambisjoner presentert, og lese og skriveopplæring skulle starte allerede på 1.trinn. Frilek på skolen var det ikke plass til, og førskolelærerne kunne ikke lengre ta videreutdanning for å undervise. En tradisjon basert på måloppnåelse stod i sentrum (Haug, 2013, s. 118-124; Jonassen, 2017; Mejlbo, 2020). I følge Björnsson og Olsen ble det i Jens Stoltenberg sin nyttårstale i 2008 henvisning til PISA -resultatene fra 2006. Den viste at Norge lå under gjennomsnittet, noe som ble oppfattet som et alvorlig varsel. Videre i stortingsmeldingene de siste årene er det ikke mange henvisninger til formålsparagrafen, men derimot til PISA, og OECDs eksperter (Björnsson & Olsen, 2018b).

Sjøberg skriver at PISA er et program som drives av OECD og medlemslandene. OECDs mandat er å bidra til medlemslandenes økonomiske vekst og utvikling. Videre kommer det frem at OECDs PISA- prosjekt har forandret den norske skole. Men PISA-prosjektet er ikke et pedagogisk prosjekt, men et politisk (Sjøberg, 2014b, s. 196-199). Olsen og Björnsson skriver at OECD-rapporten gav råd som skulle gjøre norsk skole bedre. I forhold til hva som legges i en ”bedre skole” er det blitt konkretisert til valuta for pengene og mer kostnadseffektivt (Björnsson & Olsen, 2018b, s. 37).

Ved innføringen av PISA beveger vi oss bakover til positivismens målbare tradisjon. Allerede på 1970-tallet frontet John Sandven at det var for ensidig forskning på positivismens premisser, noe også Hans Skjervheim var frontperson for (Sæther, 2011). Schwandt løfter frem to tradisjoner i forhold til utdanningen. Den ene er basert på tilegnelse av kunnskap,

6-åringene i skolen

makt og et kontrollert miljø, mens den andre tar utgangspunkt i subjektet hvor individet utstyres slik at det har mulighet til å ha kontroll over seg selv, naturen og miljøet. Her ser vi tydelig to ulike tradisjoner innenfor pedagogikken med tanke på skolehverdagen til 6-åringene (Schwandt, 1998). Biesta (2014), Schwandt (1998) og Haug (2013) har tatt for seg de to ulike tradisjonene, og støtter seg til den sistnevnte.

Danielsen henviser til Stornes, Bru og Idsø som fremholder at norsk grunnskole har en tradisjon for et læringsmiljø som er mestringsorienterte. Men de siste årenes vektlegging på testing og måling, kan ifølge Stornes bidra til et mer prestasjonsorientert læringsmiljø. Noe som gjør elevene mer oppmerksom på prestasjon, og retter fokuset vekk fra mestringsglede (Danielsen, 2017, s. 73-74).

Høsten 2020 ble ny læreplan innført. I forkant av innføringen av LK20 uttaler Sanner at dagens læreplan er for omfangsrik. Han ønsker mindre spesifikke krav slik at pedagogen står friere til å fylle kompetansemålene med innhold. Læring gjennom lek vil bli mer vektlagt i læreplanen, og det er gjort en kraftig reduksjon i forhold til kompetansemål (Jelstad, 2019). Samtidig uttaler Lode (2019) at vi må ikke gi oss før det merkes endring i klasserommet. I følge Handal mener Utdanningsforbundet at den viktigste endringen vil være å gi leken en større plass i skolen. Læreren og skolen må få større ansvar til å organisere opplæringen slik at den blir best mulig tilpasset 6-åringenes modenhetsnivå. Dersom lærerne er usikre på forholdet mellom lek og læring, er ikke dette en enkel sak (Handal, 2018, s. 64). Som tidligere nevnt skriver flere skoleforskere at lærere som underviser på 1.trinn må få kunnskap om leken i sammenheng med læring (Hølland et al., 2021; Iversen, 2019; Lillejord et al., 2018; Vatne, 2006; Weydahl, 2016).

Vi ser noen tiltak for å heve kompetansen blant lærere som arbeider på 1.trinn. I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen forlenget med ett år. Den nye lærerutdanningen ble en masterutdannelse og delt i to. Enten kunne man velge 1-7 trinn eller 5-10 trinn. Lærere på barnetrinnet skulle nå få mulighet til å bli eksperter på begynneropplæringen. Fem dager av praksisen skal foregå i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I stortingsmelding nr.6-*Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir det uttrykt at masterutdanningen for lære i grunnskolen vil på sikt styrke lærerens kompetanse (Meld.St.6 (2019-2020), s. 66). Utdanningsdirektoratet (UDIR) gir mulighet for videreutdanning i ”lærerspesialistutdanning i begynneropplæring”. Målgruppen er for lærere som har minst tre års undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2021).

En annen utfordring er hvordan læreplanen oppfattes. I følge Danielsen gir læreplanen retning til undervisningen, men tolkes og blir gitt liv til av lærerne. Det er de som kjenner

elevenes forutsetninger og behov (Danielsen, 2017, s. 175). Goodlad klassifiserer læreplanen i fem nivåer. Den ideologiske læreplanen betraktes som ideen bak læreplanen, som igjen er tuftet på innspill fra utdanningsforskning og politisk begrunnelser. Hovedmålet for strategien er økt kompetanse med fokus på utvalgte fag og satsingsområder. Den formelle læreplanen er den vedtatte læreplan. Disse dokumentene er som en kontrakt mellom studiested og samfunn/student. Den praktiske læreplanen er den som har størst innflytelse på den praktisk bruken. Her er resultatet fortolkningen som faglærer foretar. Den gjennomførte læreplanen er den oppfattede læreplanen i praksis. Det som skjer i undervisningen. Den erfarne læreplanen er slik den enkelte elev oppfatter den. Gjennom de fem ansiktene går veien fra læreplan ideer til dens virkelighet i opplærings situasjonen (Goodlad, 1979).

2.4 Spenninger/konflikter om innholdet i skolehverdagen til 6-åringene

Det har vært ulike meninger om innholdet i skolehverdagen til 6-åringene. Peder Haug er en tydelig talsmann som har stort fokus på barnet. I følge Haug var argumentet for skolestart for 6-åringene at skolehverdagen skulle inneholde det beste fra barnehagen, og det beste fra skolen – og sammen skulle det skape en hverdag for 6-åringene. Videre hevder Haug at det beste fra barnehagen er lek. Han har blant annet evaluert L97 og tatt et dyp dykk i intensjonen og utviklingen av 6-årsreformen. I evalueringen observerte forskerne få eksempler der lærerne brukte leken som pedagogisk virkemiddel. De tolket lek som frilek uten påvirkning fra lærerne. Det kommer også frem i evalueringen at lærerne bruker stort sett klasseromsorientert undervisning og en minimumstilpasning av andre elevaktive arbeidsformer (Haug, 2003). Ifølge Ottosen ble det uttrykt en bekymring for om skolen kunne ivareta 6-åringenes behov. Det ble understreket at 6-åringene trengte noe annet enn tradisjonelle klasserom, og hadde behov for ulike typer arbeidsmåter. Lek, og lekens betydning var det emnet som kanskje i sterkest grad preget den offentlige debatten i forhold til skolestart for 6-åringer (Ottosen, 2006, s. 28-29).

Med utgangspunkt i dette har jeg sett på lekens plass i klasserommet. Germeten har tatt for seg klasserommet til elever på 1. trinn. I denne studien kommer det frem at Germeten observerte lite lek. Lærestoffet ble gitt gjennom lærebøker og utetiden ble regulert til lek (Germeten, 2002, s. 41-42). Leken som inspirasjon og motivasjonsfremmende aktivitet var lite fremtredende ifølge Vatne, og lærerne deltok lite i leken. Leken var også oftest henvist til pauser og utetid (Vatne, 2006, s. 81). Hyvonen presenterer en finsk studie om lek i skolesammenhenger. Denne studien viser at integrering av lek og læring er utfordrende, fordi lærerne er usikre om lekens anerkjennelse som læring. En av lærerne uttaler at hun vet det

6-åringene i skolen

skal lekes i skolen, men er bekymret for ikke å oppfylle målene i læreplanen ved å ta i bruk lek som læringsmetode (Hyvonen, 2011, s. 57). Som tidligere nevnt oppleves lek i sammenheng med læring utfordrende og noe som bør forskes mer på (Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018).

I innstillingen til Stortinget fra Utdannings- og Forskningskomiteen løftes behovet for en evaluering av seksårsreformen med fokus på å ivareta behovene til de yngste barna. Komiteens medlemmer fra Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti mente det var for lite fokus på læring gjennom lek for de yngste elevene. Den akademiske læringen tar for stor plass i norsk skole. Videre viser de til at leken skulle ha en fremtredende plass, mens praksisen er at formell læring flyttes nedover i alder uten at det finnes dokumentasjon for at dette er barnets beste. Vurderingssystemet overstyrer det pedagogiske, og tar ikke utgangspunkt i barnet selv (Insst 317 S (2017-2018)). I Representantforslaget 150S blir det også etterspurt en evaluering av seksårsreformen, og det er en skolestart på barnets premisser. Forslagsstillerne er bekymret for at i dag er det barnet som må tilpasse seg skolesystemet, og ønsker derfor en evaluering over hva dagens skolesystem gjør med barna våre (Representantforslaget 150 S (2017-2018)). Haug løfter frem synspunktet om at skolen frarøver barndommen fra barna. Barna blir plassert inn i et strukturert system med krav og forventninger i tidlig alder. Dette var også et viktig motargument ved endringen av skolestart fra syv til seks år. Dette er et synspunkt som er blitt løftet frem de senere årene (Haug, 2012, s. 31). Rødt går inn for å avvikle skolestart for 6-åringene og Kristjánsson mener dagens opplæring er et overgrep på barndommen spesielt med tanke på gutter født sent på året (Mejlbo, 2020).

Ikke alle er like bekymret for 6-åringenes skolehverdag. I et innlegg i Aftenposten prøver Thomas Nordahl å avlive myten om mistriivsel i skolen. Han mener disse påstandene fremmes uten noe særlig belegg og bygges på hva enkelte voksne mener. I følge Nordahl er påstanden om at det er for lite lek i skolen et uttrykk fra noen enkelte lærere, og ikke et bilde av skolen i dag (Nordahl, 2018). Det at det er for lite lek på 1.trinn, er ifølge tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen en myte (Nilsen, 2017). Noe kunnskapsminister Guri Melby støtter. Hun uttrykker til Dagbladet at det er ikke reelt at førsteklasingene sitter bak en pult og blir tvunget til å skrive, lese og regne. Dette er en myte som bygges opp. Videre sier hun at det er ingenting i læreplanene som tilsier at det ikke skal være plass til leken. Likevel er Melby for fleksibel skolestart og arbeider med et prosjekt angående dette. Dessverre ble prosjektet utsatt på grunn av koronaepidemien (Mejlbo, 2020).

Kunnskapsdepartementet v/statsråd Jan Tore Sanner skriver at de siste årene har fått tydelige tilbakemeldinger på at det går riktig vei for de yngste elevene i skolen. Resultater fra TIMSS og PIRLS viser gode resultater i både lesing, matematikk og naturfag. Han mener debatten om de yngste barna i skolen har tatt utgangspunkt i en mistanke om at barna ikke trives. Dette er en påstand uten faglig belegg. Sanner trekker frem en kartleggingsundersøkelse for de yngste elevene. Undersøkelsen er gjennomført i Hedmark og viser at elevene trives godt på skolen, og liker de ulike fagene (Insst 317 S (2017-2018), s. 7).

2.5 Oppsummering

Kompromisset ved innføringen av 6-års reformen var at det første året skulle være preget av 6-åringenes egne forutsetninger (Palm et al., 2018, s. 15). Tetzchner skriver at for å kunne legge til rette for elevenes forutsetninger, er det nødvendig med en forståelse av hvorfor barn tenker, føler og resonnerer som de gjør (Tetzchner, 2012, s. 208). For å få et innblikk i 6-åringenes kognitive utvikling har jeg tatt for meg Piaget, Elkonin og Vygotskij. Med utgangspunkt i de overnevnte ser vi at i alderen 3-7 år er barna inne i virksomhetsfasen lek og spill. Vi ser også at barnet tenker og oppfatter det de ser (Tetzchner, 2012). Med LK06 ble det en forståelse om at det ikke var plass til leken (Haug, 2013).

Gjennom en undersøkelse om 6-åringer og lek i skolen, kommer det frem at det er for lite lek gjennom skolehverdagen (Utdanningsforbundet, 2018). Weydahl skriver at leken kan sammenkobles til læring, men for at læreren skal få det til kreves det to pedagoger minst halve skoletiden, at læreren lærer seg pedagogikken for lek som læringsarena, og at rommene må være egnet for lek (Weydahl, 2016). Det uttrykkes at det kan virke som om lærerne ikke har nok kompetanse på lek i sammenheng med læring (Vatne, 2006). I nyere forskningsrapporter påpekes viktigheten av å ha et særskilt fokus på lek og lekpreget læring på 1.trinn og hvordan lek og læring kan forenes (Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018)

Vi ser det er en konflikt om dagens 1.trinn samsvarer med 6-åringenes forutsetninger og behov. På den ene siden har vi blant annet Haug, Vatne og Germeten. Haug uttaler at skolen frarøver barna barndommen, og at barna blir plassert inn i et strukturert system (Haug, 2019, s. 37). Germeten har observert klasserommene til 6-åringene og observert lite lek (Germeten, 2002, s. 41). Dette er noe også Vatne støtter seg til gjennom sin undersøkelse (Vatne, 2006) På den andre siden har vi Nordahl, Clemet og Isaksen. De mener det er en myte at 1.trinnselevne blir tvunget til å sitte bak en pult for å lære å lese og skrive, og at debatten om de yngste barna i skolen er en påstand uten faglig belegg (Mejlbo, 2020; Nilsen, 2017; Nordahl, 2018).

3. Prosjektets metodologi

I det følgende beskrives og redegjøres for forskningsmetoden: Kvalitativt forskningsdesign med innsamlingsmetoden intervju. Jeg vil starte med å presenterer hvorfor et kvalitativt forskningsprosjekt er relevant for mitt forskningsspørsmål. Deretter beskrives kjennetegn ved en hermeneutisk tilnærming, og hvordan den er gjeldende for mitt forskningsprosjekt. I kapittel 3.2 presenteres kjennetegn ved det kvalitative intervjuet, utforming av intervjuguiden, og gjennomføring av intervjuet. Videre beskrive prosessen ved utvalg, hvordan jeg har rekruttert, samt en kort presentasjon av informantene og hvordan intervjuet er gjennomført. I kapittel 3.3 beskrives databehandling, og deretter ulike etiske vurderinger jeg har gjort gjennom forskningsprosessen, innbefattet informert samtykke, konfidensialitet og meldeplikt. Til slutt redegjøres det for hvordan jeg har prøvd å kvalitetssikre prosjektet. Dette beskrives under reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Hvorfor kvalitativ forskningsmetode

I forhold til forskningsdesign skriver Krumsvik ”...ein kan litt forenkla seie at kvantitative forskningsdesignar kartlegg *at noko skjer* (i store utval), medan ein kvalitativ forskningsdesign studerer *kvifor det skjer* (i mindre utval) (Krumsvik, 2014, s. 27). Videre skriver Krumsvik at målet med kvalitativ forskning er å gå bak tallene og se på hvordan individet oppfatter verden rundt seg. Man avdekker hva som egentlig skjer. En tenker dybde fremfor bredde, og får frem god og valid kunnskap om det som studeres (Krumsvik, 2014, s. 21). ”De *kvalitative metodene* tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle” (Dalland & Keeping, 2020, s. 54).

Forskningsspørsmålet danner utgangspunkt for hvordan undersøkelsen legges opp (Thagaard, 2018, s. 46). I forhold til mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å komme på innsiden og få en forståelse av lærerens opplevelse. Jeg ønsker å få konkret informasjon fra læreren om erfaringer i forhold til dagens 1.trinn. Jeg søker dybde ved å ha noen utvalgte informanter, og slik kunne innhente rike beskrivelser. Med utgangspunkt i dette og Krumsviks beskrivelse av kvalitativ undersøkelse, ser jeg kvalitativt forskning som relevant for denne avhandlingen. I min forskning vil jeg ta utgangspunkt i de ulike fasene til kvalitativ forskning. Disse fasene er forskningsspørsmål, undersøkelsesopplegg, innsamling av data, analyse av data, presentasjon av kvalitative tekster og forholdet mellom teori og data (Creswell, 2014, s. 16; Thagaard, 2018, s. 27-28). I følge Thagaard er en viktig målsetning ved bruk av kvalitativ forskning, å oppnå en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 15). Geertz skriver at forforståelsen er preget av og bygger på en forforståelse (Geertz, 2000).

Dermed vil fortolkningen ha utgangspunkt i vår egen forforståelse. I forhold til at jeg ønsker å få en forståelse av lærernes opplevelse, må jeg være bevisst på min egen forforståelse. Min forforståelse er preget av, ønske om å få en forståelse av opplevelsen til informantene, historier fra bekjente, lest teori og min arbeidserfaring. Gjennom refleksjoner, veiledning og lesing av ny teori vil min forståelse gradvis endre seg.

Den hermeneutiske sirkelen uttrykkes som at ”delene ses i lys av helheten, og at forståelsen av helheten økes gjennom innsikt i delene” (Kjeldstadli, 1999, s. 124). Denne forståelsen støtter Kvale et al. (2009, s. 216). I min oppgave blir det å få en forståelse av det informantene forteller. Jeg må se dette i sammenheng med teori og forskning på feltet, og se teori og forskning sammen med informantenes utsagn. Dette er en fortolkende prosess, og min forståelse vil endres gjennom ny kunnskap.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Kvalitative metoder handler om å utvikle en forståelse av det som studeres og kan knyttes til fortolkende teorier som hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 19).

I følge Thagaard, Kvale og Brinkmann vil en hermeneutisk tilnærming legge vekt på at det ikke er en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på flere nivå (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 218; Thagaard, 2018, s. 37). Fortolkningen i denne undersøkelsen kunne blitt annerledes dersom fortolkningen ble gjennomført av en annen person. Tolkingen av intervjueteksten kan ses som en dialog mellom forsker og teksten, og jeg vil da fortolke informantenes handlinger gjennom å fokusere på å lete etter et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Med utgangspunkt i dette passer en hermeneutisk tilnærming til min oppgave. Jeg vil ha en hermeneutisk tilnærming, der oppgavens konklusjonen vil framkomme gjennom en empirisk undersøkelse.

3.2 Intervju som metode til datainnsamling:

Ved valg av metode er det viktig å ta for seg den metoden som kan gi best mulig kunnskap. Thagaard skriver at intervju er en velegnet metode til å gi informasjon om hvordan informantene opplever seg selv og omgivelsene (Thagaard, 2018, s. 53). Kvale og Brinkmann mener den beste grunnen til å velge intervju er at de harmonerer med forskningstemaet. Vi anvender intervju når forskningsspørsmålet tar for seg menneskelige erfaringer. Forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20-23). Mitt forskningsspørsmål tar for seg lærerens erfaringer, og hvordan læreren opplever

6-åringene i skolen

omgivelsene. Derfor mener jeg forskningsintervju er en velegnet metode for å få svar på mitt forskningsspørsmål.

Kvale et al. skiller mellom to forskjellige metaforer for intervjueren. Dette er intervjueren som gruvearbeider, eller som reisende. I denne sammenheng vil jeg plassere meg som en gruvearbeider der man forstår kunnskap som noe skjult. Intervjueren er en gruvearbeider som henter verdifullt materiale opp i lyset. Intervjueren har sin indre kunnskap, men som må bli avdekket av gruvearbeideren. Videre renskapes fakta og betydninger gjennom transkripsjon. Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskapen. Kunnskapen konstrueres i et sosialt samspill mellom intervjuer og intervjupersonen. Kunnskapen er ikke noe som bare blir gravd frem, men skapes gjennom spørsmål og svar. Slik kan vi si at produktet blir skapt i fellesskap mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-23). Med utgangspunkt i det overnevnte har jeg kommet frem til at et kvalitativt forskningsdesign som blir gjennomført ved å intervju informantene er mest hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt.

3.2.1 Intervjuguide

Ved utarbeiding av intervjuguide valgte jeg å utforme spørsmålene slik at de møter kravene for et semistrukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann brukes semistrukturert intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås utfra perspektivet til den som blir intervjuet. Semistrukturert intervju søker å innhente beskrivelser av verden til den som blir intervjuet, og fortolker meningen med fenomen som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål ønsket jeg å forstå intervjupersonenes perspektiv, og innhente beskrivelser av verden til den jeg intervjuer. Intervjuguiden er semistrukturert da den inneholder spørsmål som er utformet i forkant, men den gir også rom for spørsmål underveis i intervjuet som ikke er formulert i forkant (Krumsvik, 2014). Jeg ønsket å ha muligheten til å stille spørsmål som ikke var formulert på forhånd, dersom det ble behov. Dette gir meg muligheten til å gi oppgaven mer dybde.

Thagaard skriver at de første minuttene vil være avgjørende i forhold til å etablere god kontakt med den som intervjues. Det er en fordel å starte med spørsmål som kan berolige informanten. Dette kan være spørsmål informanten er trygge på, som bakgrunn, yrkeserfaring og utdanning (Thagaard, 2018, s. 101). Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å starte intervjuguiden med bakgrunns spørsmål (vedlegg 1), da jeg anser det som beroligende spørsmål og relevant for mitt forskningsspørsmål. Jeg har også tatt med spørsmål om hvilke

læreplaner informanten har arbeidet etter, da jeg tenker det historiske perspektivet og hvordan ting har eller ikke har endret seg er relevant for mitt forskningsspørsmål.

3.2.2 Pilot- intervju

I forkant av intervjuet er det viktig å reflektere over sin rolle som forsker. Den beste opplæringen er gjennom egen praksis. Gjennom å intervjuer blir man tryggere på selve intervjusituasjonen, og man får mulighet til å forbedre innholdet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 105; Thagaard, 2018, s. 94). Jeg har derfor valgt å gjennomføre prøveintervju, også kalt pilot- intervju. Intervjuene ble gjennomført to ganger, og ble gjort opptak av slik jeg kunne lytte til intervjuet i etterkant. Første pilot-intervju jeg gjennomførte, opplevde jeg å fokusere mer på hvilket spørsmål som kom etterpå, enn å lytte til svaret. Jeg hadde ikke kontroll på gangen i intervjuet, og var redd for å utelate noen spørsmål. Da jeg lyttet til pilot- intervjuet oppdaget jeg at jeg gikk fort over til neste tema uten å gi informanten lange nok pauser. Refleksjonene tok jeg med meg til pilot-intervju nummer to. Jeg opplevde denne gangen å ha mer ro i intervjusituasjonen. Jeg konsentrerte meg om å være mer tilstede. Lydkvaliteten på intervjuene var bra, og batteriet gikk ikke tomt. Jeg må derimot huske å ta på flymodus slik at vi ikke blir forstyrret under intervjuet, noe jeg glemte under pilot- intervju nummer to. Jeg fikk tilbakemelding av personene jeg intervjuet. De opplevde spørsmålene som tydelige, men et sted gjentok jeg meg selv ved at spørsmålet ble overflødig. Dette spørsmålet valgte jeg å ta vekk. Lengden på intervjuet var innenfor tidsrammen jeg hadde tenkt. Jeg merket at ved å gjennomføre pilot-intervju ble jeg tryggere i min rolle som intervjuer.

Thagaard skriver at det viktigste ved å gjennomføre pilot-intervjuene er å oppnå selvtillit innenfor intervjuet (Thagaard, 2018, s. 94). Ved å lytte gjennom pilot-intervjuene fikk jeg oppleve meg selv som forsker. Jeg har tidligere gjennomført noen intervjuer og vet at min største svakhet er å snakke rolig, og gi god tid til at informanten kan tenke over svaret sitt. Dette tenkte jeg gjennom i forkant av intervjuene. Jeg opplevde å være god til å snakke rolig, men kan bli enda bedre til å gi informanten den tiden informanten trenger til å avgi sitt svar. Her var jeg til tider rask med oppfølgingsspørsmål. Dette tok jeg med meg når intervjuene startet.

3.2.3 Utvalg

Jeg har intervjuet fire ulike lærere som arbeider eller har arbeidet på 1.trinn i løpet av de fire siste årene. Antall deltakere gir begrenset forskningsmateriale, og jeg er bevisst på at

6-åringene i skolen

dette er noen læreres erfaringer, og vil nødvendigvis ikke være allmenngyldige. Samtidig vil det likevel få frem noen læreres erfaringer.

I forhold til utvalg av informanter benyttet jeg et strategisk utvalg. Ved et strategisk utvalg representerer deltakeren egenskaper som er relevant for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). I forhold til at jeg ønsket å studere lærerens erfaringer av hvordan dagens 1.trinn er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, var det relevant å intervju lærere som har arbeidet på 1.trinn de siste årene.

Først av alt ble rektor på de ulike skolene kontakt for å få tillatelse, da jeg tenker det er viktig at øverste leder får informasjon (vedlegg 2). Ved å kontakte rektor på de ulike skolene, tenkte jeg at det var større sannsynlighet for å få tak i informanter som ikke nødvendigvis ville blitt med om jeg hadde postet et innlegg for eksempel på Facebook. Jeg hadde ingen forkunnskaper om lærerne annet enn at de arbeider, eller har arbeidet på 1.trinn i løpet av de fire siste årene. Jeg visste heller ikke hvilket syn de har på 6-årsreformen.

I forhold til å få tak i informanter var jeg i forkant forberedt på at utfordringen kunne være at lærerne står midt opp i en travle hverdag, og ikke har tid å avse. Covid-19 er også en utfordring med tanke på å få tak i informanter. Ikke alle skoler ønsker å ha mer folk enn de ansatte inn på skolene. Dermed var det ikke sikkert at jeg var velkommen til å gjennomføre intervjuene på skolen. Det kunne også være sannsynlig å måtte avlyse intervju dersom skolene fikk smitteutbrudd. Jeg tenkte derfor det var greit å tilby digitale intervju via Zoom. Dette opplyste jeg om i søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) samt at jeg ville følge de oppgitte retningslinjene i forhold til online intervju.

Jeg sendte ut forespørsel til 10 ulike skoler. Etter en uke hadde jeg fått en tilbakemelding fra én skole som ønsket og delta, og én som skrev de ikke hadde mulighet til å delta. Jeg valgte derfor å ringe direkte til rektor på de ulike skolene, og henviste til mailen jeg hadde sendt. Ved å ta i bruk denne metoden tok rektor direkte kontakt med relevante informanter på skolene, og etter en uke fikk jeg tak i totalt fire informanter. Jeg sendte informantene samtykkeskjema, og intervjuguide i forkant av intervjuet. Deretter avtalte vi tidspunkt for intervju. Jeg formidlet at jeg aller helst ønsket fysisk intervju. Tre av de fire informantene ønsket fysisk intervju. En av informantene ønsket online intervju med tanke på covid-19.

3.2.4 Presentasjon av informanter

I forhold til konfidensialitet velger jeg å kalle informantene for informant 1, 2, 3 og 4. Jeg vil omtale alle informantene som ”hun” uavhengig av informantens kjønn. Videre kommer en kort presentasjon av informantene:

Informant 1 er allmennlærer og har videreutdanning i ulike fag. Hun har arbeidet tilknyttet 1 og 2 trinn i mer enn 17 år. Informanten har erfaring med L97, LK06 og LK20.

Informant 2 er førskolelærer. Har videreutdanning i 6-10 års pedagogikk, engelsk, barnekultur og kulturformidling. Hun har arbeidet åtte år på 1.trinn og to år med 6-årsgruppen. Informanten har erfaring fra L97, LK06 og LK20.

Informant 3 er førskolelærer. Har videreutdanning i grunnleggende lese og skriveopplæring, norsk og matematikk. Hun har jobbet ett år tilknyttet 1.trinn. Informanten har arbeidet etter LK06 og nå LK20.

Informant 4 er allmennlærer med videreutdanning i norsk som andrespråk og matematikk. Hun har arbeidet tilknyttet 1.trinn i fem år og har erfaring med L97, LK06 og LK20.

3.2.5 Gjennomføring av forskningsintervju

Som tidligere nevnt ønsket jeg i utgangspunktet fysisk intervju med informantene. I forhold til covid-19 la jeg tilrette for online intervju dersom ønskelig. En av informantene ønsket online intervju. Fordelen med digitale intervju er at vi ikke utsetter oss for smitte og kan gjennomføre dersom skolene ikke ønsker besøk utenfra. Ulempen er at vi ikke blir i samme rom, vi kan få lydproblemer og utsagn kan bli mistolket. I løpet av det siste året har jeg deltatt på online forelesninger og møter. Jeg er dermed tryggere på online-samtaler samt jeg har erfaring med at lyden kan ta lengre tid å komme frem. Dermed er det viktig å gi tid, og ikke avbryte. I forkant av intervjuet satte jeg meg inn i NLA sine retningslinjer ved online intervju. I tillegg til retningslinjene ved innsamling og oppbevaring av persondata måtte jeg: sende invitasjon direkte til den som skulle delta, sette passord på møte for ekstra beskyttelse, bruke venteromsfunksjon, bruke ekstern lydopptaker, og ikke dele møtelinken åpent. Jeg måtte også ta i bruk plattformen NLA hadde databehandleravtalen med, som blant annet var Zoom. Jeg fulgte disse retningslinjene når jeg gjennomførte online intervjuet. De tre andre intervjuene ble gjennomført fysisk på informantens arbeidsplass.

Ved alle intervjuene valgte jeg å bruke lydopptak da det er et hjelpemiddel under transkriberingen. Lydopptak vil sikre at jeg får med hele intervjuet, og at ikke viktig informasjon blir utelatt. Informantene må få informasjon og godkjenne at vi bruker lydopptak

(Thagaard, 2018, s. 111-112). Ved bruk av lydopptak er det viktig å sjekke at alt utstyr virker som det skal i forkant av intervjuet. Lydopptak vil bli slettet etter sensur.

Under selve intervjuet opplevde jeg at informantene forstod spørsmålene. Noen ganger måtte jeg gjenta spørsmålet da de trengte litt betenkningstid. Jeg opplevde at dette var et tema informantene var engasjert i. De hadde mye å formidle, og intervjuene tok lengre tid enn planlagt. Etter en time stoppet jeg og informerte informanten om at vi hadde gått over planlagt tid. Jeg spurte om de hadde mulighet til å fortsette intervjuet. Alle de fire informantene valgte å gjennomføre hele intervjuet selv om det tok lengre tid en avtalt. Jeg vet de har travle dager, og dersom de ikke hadde hatt tid til å sitte lengre kunne det gått utover svarene på de kommende spørsmålene. Da kunne de svart kort for å bli ferdig og viktig informasjon kunne blitt utelatt. Derfor syntes jeg det var viktig å avklare før jeg gikk videre.

3.3 Databehandling

Prosjektet er bygd på kvalitative data i form av intervju. Etter gjennomføring av intervju transkriberte jeg intervjuene så fort det lot seg gjøre. Dette var for å ha intervjuet fersk i minnet. Deretter startet jeg på analysen ved hjelp av koding og kategorisering. Videre vil jeg forklare hvordan denne prosessen har foregått.

3.3.1 Transkribering

Å transkribere vil si å oversette tale til skrift. Å gå fra muntlig tale til skrift, vil medføre en endring av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Transkribering vil ta tid, og det er viktig å få med alle utsagn. I følge Krumsvik er valget av språklig stil noe som reiser spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring (Krumsvik, 2014, s. 253). Jeg har valgt å gjengi informantenes utsagn så nøyaktig som mulig, og dermed blir sitatene skrevet i muntlig form. Dette har jeg gjort da jeg ønsker at informantenes utsagn skal komme frem, og ikke bli gjemt bak mine tolkninger. Førstkommende dag etter intervjuet valgte jeg å transkribere. Jeg ønsket å gjennomføre transkriberingen så fort som mulig. Jeg lyttet til lydopptaket, skrudde ned hastigheten slik at jeg kunne skrive ned alt som ble sagt. Innimellom stoppet jeg og spolte tilbake dersom noe var uklart eller om jeg var usikker på om jeg hadde hørt riktig. Ved å gjennomføre transkriberingen så tidlig, ga det meg mulighet til å lytte til meg selv som intervjuer, og ferdigstille transkriberingen før jeg gikk i gang med et nytt intervju. Etter transkribering av de fire intervjuene satt jeg igjen med 100 dataskrevne sider med informasjon. Den skrevne teksten og lydopptakene utgjør materialet for analysen.

3.3.2 Dataanalyse

I følge Kvale og Brinkmann består analysen av seks trinn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). Det første trinnet starter allerede under intervjuet med fortolkningene som blir foretatt av både informant og intervjueren. Det andre trinnet er når intervjupersonen oppdager nye forhold i løpet av intervjuet. I det tredje trinnet foretar intervjueren en fortolkning av meningen av det som sies. Under intervjuet forsøkte jeg å få en bekreftelse på at min forståelse var det informanten hadde uttrykt. Dette gjorde jeg ved å spørre informanten: Så det du sier er at... ? Da fikk informanten mulighet til å avkrefte dersom noe var tolket feil. Dette ble gjort ved noen av spørsmålene men ikke ved alle. I fjerde trinn blir transkriberingen tolket av intervjueren. Ved dette studiet ble det gjort av meg alene. På dette trinnet utvikles meningen av intervjuet. På det femte trinnet blir fortolkningen gitt til informanten som kan bekrefte eller avkrefte det som er tatt med. Et mulig sjette trinn vil være å se en endring i praksis på bakgrunn av ny innsikt informantene har fått gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203-204). Videre vil jeg gå nærmere inn på trinn fire der transkripsjonene ble tolket ved hjelp av koding og kategorisering.

I analysen ønsket jeg å redusere mengden datamateriale. Koding og kategorisering er de vanligste formene for dataanalyse i dag. Koding består av at forskere leser gjennom transkripsjonene og knytter nøkkelord til uttalelsene fra informanten. Målet er å redusere mengden datamateriale for å få frem det som kan beskrive kjernen i materialet. Kategorisering og oppdeling vil hjelpe oss å få tak i de enkelte sidene av det som har blitt sagt, og bringe sammen de lignende ideene (Dalland & Keeping, 2020; Kvale & Brinkmann, 2009; Rubin & Rubin, 2005; Thagaard, 2018). Jeg har tatt i bruk metodene om hverandre.

Dalland, Thagaard, Kvale og Brinkmann anbefaler å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de blir utført. Noe som begrunnes med at analyseprosessen vil bli enklere (Dalland & Keeping, 2020, s. 94; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018, s. 151). Det gjorde jeg når intervjuguiden (vedlegg 1) ble utarbeidet. Jeg valgte å knytte spørsmål i intervjuguiden til teori og problemstilling i mitt forskningsprosjekt. Dermed ble det naturlig for meg å lage kategorier i analysen utfra intervjuguidens inndeling også kalt en deduktiv tilnærming. ”En deduktiv tilnærming vil si at vi betegner kategoriene med begreper fra annen teori eller fra prosjektets problemstilling” (Thagaard, 2018, s. 154).

Thagaard løfter frem viktigheten med å bli fortrolig med teksten og lese den flere ganger (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg leste gjennom transkriberingene flere ganger. Etter gjennomlesing var det noen kategorier som utpekte seg, så jeg valgte å dele dataene opp i fire

ulike kategorier. Disse kategoriene kom jeg frem til med utgangspunkt i prosjektets intervjuguide og problemstilling. En slik inndeling fremhever tendenser, men kan òg være en begrensning da den kan stenge for andre perspektiv som ikke passer inn i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 152,154). Dette har jeg vært bevisst på i prosessen. Kategoriene ble: ”Elevenes forutsetninger og behov i sammenheng med skolens faglige krav”, ”Utfordringer” og ”Tilrettelegging”. Hver kategori gav jeg en farge. Jeg gikk gjennom transkriberingen og merket sitatene med riktig farge til den kategorien de tilhørte. Deretter valgte jeg en temaanalytisk tilnærming. ”Denne fremgangsmåten er basert på at vi koder dataene på en helhetlig måte og foretar sammenligninger på tvers av dataene” (Thagaard, 2018, s. 152). Etter å ha kodet dataene innenfor relevant tema samlet jeg informantenes sitater innenfor relevant kategori. Jeg leste igjennom alle sitatene og gikk tilbake i transkripsjonene, der jeg leste gjennom det som ikke var kodet, for å sikre at jeg ikke hadde utelatt relevant informasjon. Noen nye sitater ble med til de ulike kategoriene. Til slutt leste jeg gjennom de ulike kategoriene og laget underkategorier til hovedkategoriene. Jeg valgte ut de sitatene som var mest relevant for mitt forskningsprosjekt. Disse sitatene tok jeg med meg til presentasjon av funn. Her ble det tatt i bruk en kontinuerlig frem og tilbake prosess. Der jeg vekslet mellom å se på deler av teksten og helheten, også kalt den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Når jeg presenterte dataene, valgte jeg å ha direkte sitat. Noen steder valgte jeg å forkorte informasjonen i transkripsjonen, da ikke alt trengte å stå for å formidle meningsinnholdet. Forkortelsene er markert etter retningslinjer for akademisk skriving Apa7th (APA-stil, 2020). Den informasjonen jeg gjorde endringer med, sendte jeg til informantene slik at de kunne lese gjennom og gi tilbakemelding på om jeg hadde gjengitt dem riktig. Jeg opplevde ikke at informantene ønsket å endre på det jeg hadde skrevet.

3.4 Ethiske vurderinger

Med forskning følger etiske retningslinjer. I en kvalitativt studie kan det være viktig å være oppmerksom på ansvaret forskeren sitter med. Ethiske problemstillinger vil prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2016; Thagaard, 2018). Dette er spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske private liv, og legge beskrivelsene ut offentlig. Videre vil jeg redegjøre for mine etiske refleksjoner knyttet til dette gjennom underpunktene: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *meldeplikt*.

3.4.1 Informert samtykke

I forkant av intervjuene ga informantene informert samtykke (vedlegg 3). Ved informert samtykke er målet at forskningsdeltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og vet om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Informanten må også få informasjon om at hun når som helst kan trekke seg ut av undersøkelsen. Jeg sendte informasjonsskriv til informanten i forkant av intervjuet. Da vi gjennomførte intervjuet gikk jeg gjennom skrivet muntlig for å sikre meg om at informanten hadde fått med seg innholdet i skrivet. Deretter skrev informanten under.

3.4.2 Konfidensialitet

I forhold til konfidensialitet er det viktig å sikre informantenes trygghet, og deltakerne må anonymiseres (Thagaard, 2018, s. 24). Innsamlet informasjon vil bli behandlet konfidensielt og navn på informantene vil ikke bli oppgitt. Samtykkeskjema ble låst inn i et skap, og ble ikke oppbevart i nærheten av transkripsjon og lydopptak. Ved å hente informanter som har arbeidet på 1.trinn de siste årene, tar jeg utgangspunkt i en stor gruppe noe som gjør det vanskelig å spore hvem informantene er. I transkriberingen valgte jeg å omtale alle informanter som hun uansett kjønn. Jeg valgte også å skrive om sitatene til bokmål slik at ikke noen av informantene skulle gjenkjennes ved sin dialekt. Etter jeg hadde gjennomført intervjuet transkriberte jeg det førstkommende dag. Jeg ønsket å ha intervjuet tydelig i minne, og avslutte transkriberingsprosessen med informanten før jeg gikk videre til neste informant. Alle notater vil bli slettet etter sensur av oppgaven.

3.4.3 Meldeplikt

All empirisk forskning med behandling av personopplysninger har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD) (Thagaard, 2018, s. 22). Jeg meldte mitt prosjekt til NSD, og de vurderte at behandlingen av personvernopplysningene i mitt prosjekt var i samsvar med personvernloven (vedlegg 4).

3.5 Kvalitet

Prosjektets troverdighet og kvalitet vises ved å reflektere og ha fokus på kriterier som reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). I følge Thagaard blir reliabilitet knyttet til pålitelighet og validitet knyttet til spørsmålet om forskningens gyldighet. Overførbarhet knyttes til spørsmålet om tolkningen basert på en enkelt undersøkelse og kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gjort dette.

3.5.1 Reliabiliteten

Reliabiliteten i denne studien vil handle om studien kan gjentas. Siden studien handler om erfaringer til fire lærere, er ikke målet etterprøvbart. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at resultatet kan gjentas dersom en annen forsker stiller de samme spørsmålene til informantene på et annet tidspunkt. Altså kan jeg ikke med sikkerhet vite at informantene vil endre svarene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250,325).

3.5.2 Validiteten

Validiteten knyttes til forskningens resultat og hvordan vi tolker data. Ved å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig kan validiteten styrkes. Det vil si å beskrive teoretisk ståsted som vil representere grunnlaget for våre tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har forsøkt å gjøre undersøkelsen transparent ved å redegjøre for utvikling av forskningsspørsmålet, metodevalg, intervjuprosess, og hvordan jeg har transkribert, kodet og kategorisert. Hensikten ved å synliggjøre forskningsprosessen er å gjøre den transparent, noe som styrker validiteten (Thagaard, 2018, s. 200).

Valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og sjekkes opp ved å undersøke feilkildene (Krumsvik, 2014, s. 155; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253-254). Jeg valgte å gjennomføre pilot-intervju i forkant av undersøkelsen. Gjennom pilot-intervju fikk jeg tilbakemelding fra pilotene om de forstod spørsmålene i intervjuguiden, og jeg fikk øvd meg som intervjuer. Ved hjelp av lydopptak kan en vise til lydopptak og transkripsjonene som bevis for gyldighet av funn som beskrives. Ved lydopptak kan jeg spille av intervjuet flere ganger og regulere hastigheten slik at jeg får med meg nøyaktige utsagn, og gjengir informantene akkurat slik de har svart. Selv om en tar hensyn til prosessene over kan en alltid stille spørsmål om en enkelt persons arbeid er riktig tolket og forstått (Thagaard, 2018, s. 189).

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet argumenteres ved å diskutere hvordan forståelsen vi har kommet frem til kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). Ved at leseren som har kjennskap til fenomenene vi studerer får gjenkjennelse av det de leser og tar kunnskapen med seg i andre situasjoner, kan vi få en overførbarhet. Undersøkelsen er basert på et lite utvalg, jeg håper likevel mine resultater vil vekke interesse, og komme til nytte for andre. Siden studiet kun er basert på fire informanter er videre forskning nødvendig for økt kunnskap på feltet.

6-åringene i skolen

4. Presentasjon av funn

Denne masteravhandlingen ønsker å sette søkelyset på 6-åringene i skolen, og har følgende forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har 1.trinns lærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?* For å belyse dette har jeg vektlagt følgende underspørsmålene: 1. ”Hvordan forstår du som 1.trinns lærere begrepene ”faglige krav”, ”behov” og ”elevens forutsetninger?” 2. ”Hvilke utfordringer erfarer du som 1.trinns lærer når det gjelder å møte skolens faglige krav samtidig som elevenes behov skal ivaretas?” og 3. ”Hvordan tilrettelegger du som lærer for at elever på 1.trinn skal imøtekomme skolens faglige krav, samtidig som elevenes behov skal ivaretas?”.

I dette kapitlet presenteres hvordan informantene svarer på spørsmålene som er presentert i intervjuguiden (vedlegg 1), og videre hvordan de selv reflekterer og redegjør for dette. Resultatene blir fremstilt i fire kategorier som utpekte seg i analysen. Det første temaet er *Elevenes forutsetninger og behov i sammenheng med skolens faglige krav*. Innenfor dette temaet er underkapitlene: *Elevenes kronologiske og biologiske alder, Påvirkning fra miljøet, Lek og læring og Faglige krav*. Sentrale funn er at det er et vidt spekter innenfor elevens forutsetninger. Leken er snakket lite om, og det oppleves som ulikt fra lærer til lærer hvor stor plass den får på 1.trinn. Informantene er usikre på å ta i bruk leken som læringsvei. I forhold til skolens faglige krav oppleves kravene som mange og krevende for 6-åringen. I det andre temaet *Tilrettelegging* er underkapitlene: *En god skolehverdag, Tilrettelegge for lek og Tilrettelegge for et best mulig læringsmiljø*. Her viser funnene at trygghet, variasjon, mestringsfølelse og praktisk tilnærming er viktig for å oppnå en god skolehverdag for 6-åringen. Leken må få en sentral plass, og klasserommet må være utformet hensiktsmessig, noe det ikke er den dag i dag ifølge informantene. I det tredje temaet *Utfordringer* er underkapitlene: *Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen. Frihet til å tilpasse undervisningen og Lærerens pedagogiske grunnsyn*. Her fremheves savnet på en definisjon av hva lek er i skolen, ulik praksis i bruken av lek, mangel på kompetanse, utstyr og ressurser. Til slutt presenteres supplerende informasjon fra informantene. Dette blir presentert under *Informantene supplerer*. Resultatene vil være grunnlaget for drøftingen som blir presentert i del 5 *Drøfting av funn*.

4.1 Elevenes forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav.

Her presenteres informantenes forståelse av elevenes forutsetninger og behov, og deretter elevens møte med skolen faglige krav. Som tidligere nevnt er temaet delt inn i ulike underkapitler.

4.1.1 Elevenes kronologiske og biologiske alder

Alle informantene løfter frem elevenes behov for lek, og de har en felles forståelse for hvor forskjellige elever på 1.trinn er. Elevenes forutsetninger for læring er av stor betydning. Informant 1 beskriver at elever på 1.trinn kommer til skolen med helt ulike bakgrunner for læring, knyttet både til alder og modning: ”Noen er fem år mens noen er seks år... Det er nesten ett års forskjell mellom barna i utgangspunktet. Noen er trygge, noen bruker lang tid på å bli trygg (...). Det er mange ulike behov samlet i en gruppe” (informant 1). Informant 2 supplerer med beskrivelser om biologisk alder, med ulik modenhet og sier: ”Hvem er 6-åringen? 6-åringen, barn helt ned i 3 år gjerne opp mot 8 år (...)”. Videre forteller informant 4 at hun merker stor forskjell mentalt når de starter i 2.trinn. Det oppleves som de har vokst mye i løpet av sommerferien, mens informant 1 sier at noen elever ”lander ikke” før i 3.trinn: ”Jeg merker etter sommerferien etter 1.trinn, er de et helt annet sted. Som om de har vokst kjempemasse mentalt, de har blitt mye mer klar” (informant 4). ”Det er noen som bruker faktisk to år på å lande...Overgangen til 3.trinn” (informant 1). Informantene har fremhevet et vidt spekter på 1.trinn. Elevene er ekstremt forskjellige og det er mange ulike behov samlet i en gruppe. I følge informant 3 kan elevene beskrives innenfor mange ulike kategorier, her får man innblikk i hvor store forskjeller det er i elevgruppen:

Du har de som er veldig følsom og utrygg. Behovet for trygghet, det er noe vi ser hos veldig mange. Du har de elevene som har behov for å være aktive, og derfor ikke finner seg til rette i klasserommet. De som er veldig rolige og trives med å sitte å pusle med noe, og de som har gledet seg til å begynne på skolen. De er veldig klare og har lyst til å lære, og kan endel allerede. Så har du de som gjerne ikke har hatt lyst til å begynne på skolen. De som bruker lang tid på å lære seg det de skal lære og er gjerne ikke motiverte. De er ikke mottakelig for det vi har lyst å lære dem. De har lyst å leke. (informant 3)

Vi ser at elevene kan være trygge og utrygge. Du har de som er rolige og like å sitte i ro, og de som er aktive som trenger å bevege seg. Du har barn innenfor mange ulike kategorier. Det

6-åringene i skolen

er òg barn som ikke er mottakelige for det som læreren ønsker å lære dem. Når vi vet at elevene kommer til skolen med ulike modenhet og ulike forutsetninger, er det interessant å høre hvordan lærere beskriver deres forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav.

Informant 2 og 3 opplever forskjeller mellom barn som er født tidlig og sent på året: ”...6-åringen, vi ser veldig ofte forskjell på 6-åringene når de er født på året. Spesielt i forhold til jenter og gutter som er født sent på året. Stor forskjell” (informant 2).

...Vi har òg jenter som er født sent på året. De er gjerne ikke så urolige, men de følger ikke like godt med som de som er nesten ett år eldre. De som er født sent på året strever mer med konsentrasjonen. De søker blikket bort til andre ting i rommet. Sitter og putler med andre ting, og vil heller leke. De er ikke klare for det vi ønsker å lære dem. En god prosent gutter født sent på året er veldig aktive og urolige, og man kan fort tenke at de ikke er moden for det vi ønsker å lære dem. (informant 3)

Her uttrykker informantene at det er store forskjeller på elever som er født sent på året. Dette gjelder også jenter. De uttrykker dette med og putle med andre ting og ikke klare å konsentrere seg. Guttene uttrykker det med å være mer urolige. Det kan tenkes at de ikke er moden for det skolen ønsker å lære dem.

Oppsummert ser vi at elevenes forutsetninger og behov er et vidt spekter. Elevene er forskjellige og det finner barn innenfor mange ulike kategorier. Slik informant 2 påpekte kan elevens modning variere fra 3-6 år i en biologisk alder.

4.1.2 Påvirkning fra miljøet

Ytre faktorer kan påvirke 6-åringen. Informant 2 deler videre barna inn i ulike kategorier i forhold til hvordan de har blitt påvirket av miljøet rundt: ”Du har barn med ulike forutsetninger og som er påvirket fra det miljøet de kommer fra. Barn som kommer på skolen som har fått mye oppfølging hjemme, og så har vi barn som bare har vært barn”. Informant 3 mener miljøet rundt forsterker forventningene og mener at barna kan bli skuffet over skolens innhold. I følge informant 4 er det også ulikt hvordan barna blir fulgt opp hjemme noe som kan påvirke forutsetningene:

Det blir hauset litt opp av foreldre og ja andre i omgangskretsen ”du skal begynne på skolen, det blir så kjekt”. Jeg vet ikke hvilket bilde de får inni hodet sitt. Vi legger nok

6-åringene i skolen

forventningene som 1.klassingene får litt ”der oppe” også blir det ”krasjlanding” når de starter på skolen. (informant 3)

Utrolig store kontraster, noen har masse erfaringer med bøker og ting som er relatert til skolen. Mens andre er på minussiden der. De har ikke vært borti en bokstav. Du har hele spekteret (...) vi sier maks 15 minutter med lekser hver dag. Det får noen foreldre ikke til. Det blir minst en time. De vil gjerne ha barnet opp og frem, og barnet er bare 6 år. (informant 4)

Informant 1 og 2 løfter frem utfordringen med overgang barnehage-skole som påvirker elevenes forutsetninger. De opplever at barnehagen ikke har barnets behov i fokus det siste året i barnehagen. De skal gjøres ”skoleklar”. De opplever at det siste året i barnehagen har fokus på skolerelaterte ting noe som tar av tiden der barnet kunne lekt. Dette syntes informantene er trist da de mener leken burde fått større plass det siste året i barnehagen. Den sosiale delen er viktigere enn å ha på plass blyantgrepet:

En har egentlig bare begynt mye tidligere i barnehagen. Når barnet kommer til meg på 1.trinn har alle blyantgrepet på plass, alle kan lese og de har jobbet med oppgaver. Barnehagen har holdt på med skolerelatert ting. Jeg syntes det er trist. Fordi det er ikke det man skal ha fokus på i barnehagen. Det mener jeg er leken. Interaksjon mellom barn. Det å kunne forholde seg til hverandre. Det å kunne hjelpe hverandre. Det å kunne støtte hverandre. Det å ha noen å leke med. Så den sosiale biten er utrolig viktig. (informant 1)

Noe også informant 2 støtter: ”Veldig mange 6-åringer er veldig klar for å begynne på skolen. Det jeg syntes er trist i forhold til 6-åringer inn i skolen, er at barnehagen tar steget ned og tar 5-åringene og gjør dem klare til skolen”. Informantene opplever òg at barnehagen gjør barna ”skoleklare”, noe de syntes er uheldig.

Videre beskriver de fire informantene sine forventinger til elevenes læring på 1.trinn og setter tydelig ord på hva de tenker er lærerens ansvar. Informant 1, 2 og 4 har fokus på å møte dem der de er, og at læringen må gå i elevenes tempo: ”Mine forventinger er å finne ut hvor de er og ta de med meg videre derfra. I deres eget tempo...”(informant 1). ”For meg er det viktigst at elevene har progresjon i sin læring” (informant 2). ”Forventningene jeg ser utspiller seg, er å ta hensyn til at elevene er på veldig forskjellige nivåer (...). Det går litt i

6-åringene i skolen

rykk og napp hvordan de lærer” (informant 4). Informant 3 sine forventinger er å sørge for at elevene får en god start. Hun ønsker læring gjennom lek og at læringen skal være lystbetont: ”Læringen gjennom lek. (...) at læringen blir lystbetont og variert. Slik at de får en god start”. Informantenes forventinger til elevene ligger innenfor deres nærmeste utviklingszone. De ønsker i første omgang at elevene skal bli trygge og deretter ha en progresjon i deres eget tempo. Det er viktig å møte dem der de er og ta de med seg videre i deres eget tempo.

4.1.3 Lek og læring

Den største forutsetningen til elevene er lærelyst, men utfordringen i møte med skolens faglige krav kan være å vekke interessen for å lære. Det uttrykkes som utfordrende å ivareta motivasjon og interessen for å lære: ”Den største forutsetningen eleven har med seg er lærelyst (...)” (informant 2). ”Ofte har du en stor gjeng som ikke er fullt så klare for å lære. Det å ivareta motivasjonen og interessen for å lære er alltid utfordrende når de er i den alderen der” (informant 4).

Hvordan leken blir brukt uttrykkes helst som en trivselsfaktor, frilek og noen ganger i forbindelse med pedagogisk arbeid: ”Jeg kan bruke leken i frilek og det kan være i forbindelse med pedagogisk arbeid” (informant 1). Informant 4 uttrykker at dette er vanskelig:

...Vi har ikke egentlig diskutert lek som en del av læring, men vi bruker jo leken som en trivselsfaktor. De vet at de kommer på en stasjon der det er frilek (...)Vi kan trekke inn det de har opplevd i leken i læringen. Men hvor flink vi har vært til å utnytte det er noe annet. Jeg føler på en måte at jeg har blitt litt flinkere med årene. (informant 4)

Ifølge informant 2 oppleves det at leken blir brukt som frilek av lærere som arbeider på 1. trinn: ”(...) De fleste ser på lek som frilek, så det som er viktig er å få definert hva tenker vi er lek i skolen”. Ifølge informant 3 er det ut i fra hvilken lærer du får, hvor stor plass leken får, og beskrives slik: ”Jeg tror mange lærere er på utrygg grunn når det gjelder lek...de er redd de ikke kommer i mål med det faglige. De ser ikke leken som et verktøy og viktigheten av leken for å kunne jobbe bedre”. Videre sier hun: ”Kollegaene mine er veldig ulike, det er alt etter hvilken bakgrunn man har. Hvilken utdanning og hvor mye kunnskap man har om lek” (informant 3). Selv om det er en del usikkerhet i forhold til lek i skolen uttrykker informant 2 og 3 at bruk av lek oppleves som positivt. Ved å ta i bruk leken føler elevene at

6-åringene i skolen

de ikke jobber. Elevene holder fokus og uttrykker glede. De ønsker ikke å avslutte: ”Når du bruker lek så føler ikke elevene at de jobber” (informant 2). Noe informant 3 også støtter:

Jeg ser at når jeg tar i bruk lek eller at de får være fysiske, så er det et helt annet fokus i det vi holder på med, og en helt annen glede... Når vi da må avslutte så er det flere som ikke ønsker det.” Kan vi ikke bare gjøre det en gang til” sier de. (informant 3)

Leken anser de altså som sentral, men likevel som noe det snakkes lite om og dermed trolig vektlegges lite som læringsvei: ”... Det er lite snakk om hvordan definere lek i skolen. Hva regnes som lek i skolen, hvordan kan vi bruke lek i skolen for å fremme læring, og hva er definisjon på lek” (informant 2). Selv mener informant 3 at man burde snakket mer om leken: ”Vi snakker om veldig mye annet, men vi kunne fint snakket mer om lek”.

Når jeg spør hva lærerens rolle i lek er, er det kun informant 3 som uttrykker at læreren skal både være en aktiv part, og være på sidelinjen å veilede leken:

Være støttende stillas til leken. Når du har fått i gang en lek, så må du være en aktiv part slik som barna. Du må ta en rolle hvis det er rollelek, og gå fullstendig inn i det. Eller at du er mer på sidelinjen som støtte og veileder. (informant 3)

I forhold til opplevelsen av om undervisningen ivaretar 6-åringenes ulike behov, svarer informant 1 og 2 at det kommer an på den læreren som legger opp undervisningen. Dermed vil det være individuelt: ”Det kommer an på hvordan du som lærer legger opp undervisningen... Det vil være individuelt” (informant 1). ”Det kommer an på hvilken lærer som er inne” (informant 2).

Informant 4 opplever for første gang at undervisningen ivaretar 6-åringenes behov. Nå føler hun at hun får det til, og trives med å ha 1.trinn. Videre sier hun at elevenes behov blir godt ivaretatt ved bruk av stasjonsundervisning og korte økter:

Jeg har alltid følt at jeg kommer litt til kort med 1.trinn (...) slik vi har det nå, blir elevenes behov godt ivaretatt, og det er rett og slett å bruke mye stasjoner (...) stasjoner er korte økter som passer mer for en 6-åring. (informant 4)

Dette er også noe informant 2 tar i bruk: ”Vi driver mye med stasjonsundervisning, korte økter, litt bevegelse og varierte arbeidsoppgaver”.

4.1.4 Faglige krav

Informantene ble spurt om hva de legger i begrepet ”faglige krav”. Informant 1 uttrykker frustrasjon i forhold til at det har vært mange skifter i forhold til de ulike læreplanene, og at det er lite som har satt seg. I følge informant 1 må man tørre å satse på en grunnidé og jobbe med det over tid slik at det får satt seg. Nå opplever hun at det har vært mange skifter noe som ikke er heldig da lite har blitt implementert:

Det er egentlig en prosess. Det har vært så mange skifter. Det er lite som har satt seg. Man må tørre på en måte å satse på en retning. Man har en grunnide som man går ut i fra. Hvis man skifter hvert fjerde år, så er det ikke helt heldig det heller. (informant 1)

I forhold til de faglige kravene synes informant 2 at de er for høye, noe som gir mindre rom for sosial lek:

... De faglige kravene er for noen veldig høye, men for meg som lærer syntes jeg det er altfor stort krav til dem. Det er altfor lite rom for lek og sosial tilnærming. Jeg syntes at det faglige trykket er for tettpakket i forhold til hva de klarer å motta. Når L97 var skulle de lære seg å bli kjent med de store bokstavene på 1.trinn. Nå skal de lære seg å lese og skrive. (informant 2)

Hun trekker frem et eksempel i L97, der skulle elevene lære seg å bli kjent med bokstavene i 1.trinn, men nå skal de lære seg å lese og skrive. Her ser vi store forskjeller med tanke på de faglige kravene til elever på 1.trinn. Dette er også noe informant 3 støtter: ”Føler kanskje det er litt for mye faglige mål i forhold til hva elevene klarer og motta (...).

Informantene løftet frem lekens plass i de ulike læreplanene. Da informant 1 arbeidet under L97 var det leker på veggene, sandkasser inne og alt var tilrettelagt. Det var en helhetlig plan på hvordan man skulle ta imot barna. L97 var mer åpen for lek som læringsmetode: ”Leker på veggene, sandkasser inne, alt var tilrettelagt for at barna skulle komme. Det var en plan med hvordan man skulle ta imot barna, og så snudde den trenden” (informant1). I følge informant 2 skulle elevene etter L97 lære seg å gå på skolen:

Samtidig hadde den mer lek, vi hadde mer frihet til å ta pauser og ha frilek innimellom. Etter L97 skulle 6-åringene lærer seg å gå på skolen(...) du skulle binde

6-åringene i skolen

sammen barnehagen og skolen og forene de i en helhet. Du skulle ha noen krav, men kravene skulle ikke være for store. Noen steder var kanskje kravene for lave.

(informant 2)

Så kom LK06, og både informant 1, 2 og 4 merker endringer: ” Det var en plan på hvordan man skulle ta imot barna, så snudde den trenden” (informant 1). ”Kjempehøye krav for en 6-åring. Leken blir tatt vekk. Kravet til hvor mange barn per voksne er vekk. Nå er vi i skolen. Nå er det ikke en blanding mellom barnehage og skole” (informant 2). ”Det var så utrolig mye innfor LK06 man skulle gjennom. Den var mer ”skolsk” syntes jeg” (informant 4). Informant 3 hadde ikke erfaring fra L97, men beskriver LK06 som en læreplan med mange krav: ”Det var flere mål, mindre konkret, og derfor vanskeligere for oss lærere på en måte”. Informant 1 ser tilbake på overgangen fra L97 til LK06 og tenker at det ikke var greit å arbeide slik de gjorde da: ”Når jeg ser tilbake i et sånn perspektiv så tenker jeg; hvordan kunne jeg være så dum, hvorfor gjorde jeg det” (informant 1).

Informantene er mer positive til fagfornyelsen. Informant 4 opplever at den prøver å finne det beste fra begge verdener, men hun vet enda ikke helt hvordan den vil lykkes: ” LK20 prøver å finne det beste fra begge verdener har jeg inntrykk av, men jeg vet ikke helt hvordan den vil lykkes”. Informant 2 opplever at man nærmer seg L97 ved de nye læreplanen: ” Den nye læreplanen er jeg ikke helt kjent med enda, men jeg syntes vi nærmer oss L97 i forhold til å arbeide temabasert”. Informant 3 opplever LK20 som mer konkret, og at den legger opp til tverrfaglighet noe hun syntes er forenelig med elevenes forutsetninger og behov og kan minne om måten man arbeider på i barnehagen: ” Jeg liker veldig godt sånn som vi har begynt å jobbe nå. Vi jobber mer tverrfaglig, mer temabasert. Det blir en mer rød tråd i det vi gjør i de ulike fagene. Fagene henger mer sammen”.

Oppsummert ser vi at elevenes forutsetninger og behov er ulike, og det er forskjell på når de er født på året. Det kan påvirke om barnet er moden til å ta imot det skolen ønsker å lære dem. Informantene er tydelig på sine forventinger og ønsker å legge opp skoledagen i barnets nærmeste utviklingssone. Elevene starter på skolen med lærelyst, men å ivareta motivasjon og interesse for å lære kan være utfordrende. Det nevnes ønske om læring gjennom lek og en lystbetont skolehverdag. Det oppleves at leken er lite snakket om, og det er det ulikt fra lærer til lærer hvor stor plass den får på 1.trinn. Informanten er usikre på å ta i bruk leken som læringsvei, men informantene har gode opplevelser ved å ta i bruk lek i undervisningen. Stasjonsundervisning blir nevnt som en god metode, da den består av korte og varierte økter. Funnene gir en forståelse av en opplevelse av frustrasjon med tanke på de

6-åringene i skolen

mange skiftene i læreplanene. Videre opplever informantene de faglige kravene som høye. Det har blitt en stor overgang i forhold til hva som forventes fra L97 til i dag. I følge læreplanene oppleves det at leken hadde størst plass i L97, og mindre plass i LK06. Den nye læreplanen LK20 virker bedre og minner om slik man arbeider i barnehagen. Informantene er spente på hvordan det blir i praksis.

4.2 Tilrettelegging

Innenfor dette temaet presenteres underpunktet *En god skolehverdag*. Her vil informantenes uttalelser på hva de legger i en god skolehverdag for elevene blir presentert. Deretter presenteres underpunktet *tilrettelegge for lek*, hvor informantene presenterer viktigheten av å tilrettelegge for lek i undervisningen. Det siste underpunktet innenfor dette temaet er *tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø*. Her vil jeg ta for meg informantenes utsagn i forhold til deres opplevelse av et best mulig læringsmiljø for elever på 1.trinn.

4.2.1 En god skolehverdag

Informant 4 beskriver at flere elever ofte har falt utenfor i den ”skolske” hverdagen: ”(...) Jeg har sett så mange elever både fra egne klasser og fra andre klasser som har falt utenfor i den ”skolske” hverdagen de ofte havnet i”. Ønsket er å få en best mulig skolehverdag for elever på 1.trinn. Da jeg spurte informantene hva som kjennetegner en god skolehverdag for elever på 1.trinn svarer informantene:

...Jeg tror det at en god skolehverdag for elevene det er en hverdag der barna har blitt sett. De har lekt og blitt stilt krav til. De har blitt stilt noen forventninger til, og man har hatt en variert dag. (informant 1)

En god skolehverdag for elever på 1.trinn det er voksne ... som har tid til å lytte. voksne som ser dem, og gir de tilbakemeldinger på alt det de gjør for å forsterke det slik at de gjør mer av det, og som hjelper de å finne sin plass i klassen i forhold til de andre elevene og på den måten gir trygghet. (...) Ja trygghet er liksom det som seiler opp som det er det aller viktigste i skolehverdagen på 1.trinn. (informant 3)

Informant 4 uttrykker at ikke alle er klare for skolen: ”Du har alltid elever som på en måte ikke er helt klare for skolen enda, og de må du jo håndtere på beste måte” (informant 4).

6-åringene i skolen

Her ser vi at en god skolehverdag for elevene er dager som inneholder lek, variasjon, trygghet og å bli sett. Det er viktig at elevene finner sin plass. Samtidig må det stilles forventninger og krav til dem.

4.2.2 Tilrettelegge for lek

Informantene får spørsmål om lekens betydning for elever på 1.trinn og de svarer at leken betyr veldig mye, og at i skolen må det være mer lek: ”For 6-åringene i skolen må det være mer lek (...) Leken legger til rette for samhandling mellom barn. Det å kunne forholde seg til hverandre, hjelpe hverandre og støtte hverandre” (informant 1). ”Leken kan bety at det barna kanskje ikke mestrer i den ”skolske” delen, mestrer de gjennom leken. De får en annerkjennelse gjennom leken, får en status gjennom leken fordi de er gode lekere” (informant 2). ”Jeg tenker at leken betyr veldig mye bare tenk hvor mye tid barn bruker i barnehagen på å leke, og hvor mye det der tilrettelegges til lek. Både frilek, organisert lek og voksenstyrt lek” (informant 3). Her ser vi at elevene kan få mestringsfølelse og annerkjennelse gjennom leken. Den kan bidra til veldig mye og leken må ifølge informantene få mer plass i skolen.

4.2.3 Tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø

I forhold til tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø har informant 1, 2 og 4 uttalt tidligere at stasjoner og variasjon er viktig. Videre blir klasserommets utforming nevnt og oppleves å ha betydning for å kunne ha et godt læringsmiljø:

Klasserommene er ikke i utgangspunktet laget for 1.trinn. Det er ikke noe tvil om at den utformingen man startet med, og som jeg startet med var en mye mer praktisk utforming. For det miljøet du kom til lignet mer på det miljøet du dro fra. (...) Hvis utformingen er veldig statisk så blir det ofte til at man arbeider på samme måte som man gjorde før. Så det har jo selvsagt noe med økonomi å gjøre, men det er jo en annen måte å tenke på. En annen strategi når man velger at et helt årskull skal starte på skolen ett år tidligere. (informant 1)

Videre trekker de frem at elevene har behov for noe annet enn det tradisjonelle klasserommet og peker på den store forskjellen dette kan være i forhold til barnehagen. Dette kan være hvordan et rom er innredet: ”Man skulle prøve å ivareta 6-åringenes behov på en måte som ligner på den man hadde i barnehagen. Der man hadde lyttekroker, benker, bord, lekeplass,

6-åringene i skolen

en hems, et utkledningsrom, kjøkkenkrok (...) det er jo klart at leken var ganske sentral” (informant 1). At dette naturligvis er en stor overgang for elevene, beskrives slik:

De kommer fra en barnehage der det er tilrettelagt for forskjellige aktiviteter.

Rommene innbyr til at de kan få lov til å bruke seg selv på ulike måter (...) 6-åringene har behov for å få ut energi og være aktiv og bruke seg selv på ulike måter, det får de ikke ved at et klasserom er fullt av pulter. (informant 3)

Informant 2 supplerer med å trekke inn hvordan aktiviteter er organisert: (...) noen er klar for det tradisjonelle klasserommet, veldig mange er ikke det... Å sitte i ro i en time er ikke enkelt for en 6-åring (informant 2). Videre spurte jeg hvordan informantene opplever klasserommets utforming i dag. Informant 2 og 3 uttalte at klasserommet ikke er utformet hensiktsmessig med tanke på elevenes forutsetninger og behov:

Klasserommet som 6-åringen skal være i, bør være et stort klasserom og det bør ha mulighet for å lage kroker, slippe å flytte på pulter og ha mulighet for lek. En 6-åring skal kunne ligge på gulvet å lese. 6-åringen bør ha plass til å bevege seg og de fleste klasserom i dag er ikke utformet sånn. Klasserommene er ikke tilrettelagt for det en 6-åring skal ha. (informant 2)

.... Det er veldig sånn typisk klasserom med tavle og Smart Board foran og ellers fylt opp med pulter. Det er ikke mye plass til overs i det rommet. Det er noen hyller til oppbevaring. Jeg hadde gjerne sett det var utformet annerledes eller det hadde vært større, at det var noen kroker og litt mer gulvplass. (informant 3)

Oppsummert ser vi at ønsket er å få en best mulig skolehverdag for elever på 1.trinn. En god skolehverdag blir omtalt som dager som inneholder lek, variasjon og trygghet. Leken betyr veldig mye for elever på 1.trinn, og i skolen må det være mer lek. I forhold til tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø blir klasserommets utforming nevnt. Her uttrykkes det at elevene har behov for noe annet enn det tradisjonelle klasserommet. Dagens klasserom er i følge informantene ikke utformet hensiktsmessig med tanke på elevenes forutsetninger og behov.

4.3 utfordringer

Innenfor utfordringen presenteres undertemaet *Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen*. Her vil jeg ta for meg informantenes opplevelse i forhold til om elevene må tilpasse seg skolen. Neste underpunkt er *Frihet til å tilpasse undervisningen*. Her presenteres informantenes opplevelse av om de opplever å kunne legge til rette undervisningen slik de ønsker og mener er mest hensiktsmessig for elevene. Det siste underpunktet er *lærerens pedagogiske grunnsyn*. Her presenteres informantenes opplevelse i forhold til om det oppleves et felles pedagogisk grunnsyn og en lik praksis på arbeidsplassen deres.

4.3.1 Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen

Gjennom intervjuet påpekte informantene ulike utfordringer i forhold til elevenes forutsetninger, og behov i sammenheng med skolens faglige krav. Informant 1, 2 og 3 opplever at elevene må tilpasse seg skolen. Det kan være utfordrende å tilpasse seg elevene da rommene ikke er utrustet til det, men det har også med hvilke holdninger og kompetanse man har:

I det segmentet som man har snakket om her, der man gikk bort fra de holdningene man hadde til læreplanen til L97. Så har man jo hatt ganske mange år der det er barna som må tilpasse seg skolen. Det er ikke til å legge skjul på (...) Man skiftet jo en holdning ganske fort fra at man skulle komme til det beste fra slutten av barnehagen til at man kom til en slags vanlig type skole. (informant 1)

Informant 2 støtter dette: ”Mange skoler er trangbodd. De har ikke rom som er utrustet til å kunne ha 6-åringer egentlig. Det er elevene som må tilpasse seg skolen sånn som den er i dag”. Og informant 3:

Jeg mener at de ikke skal det, men vi får det ikke helt til å tilpasse oss dem i den grad vi bør...Der har vi en vei å gå. Det handler jo dessverre i stor grad om økonomi. Det at man har skolebygg som gir helt andre muligheter, og at du har nok leker og ikke minst kompetansen blant lærere som man trenger å ha. Der skjer det heldigvis noe, men det er fortsatt en vei å gå. (informant 3)

6-åringene i skolen

Informant 2 og 3 syntes spriket på elevene samt mangel på rom er utfordrende. Informant 2 syntes det kan være utfordrende med mangel på voksne og kunne tenkt seg å gjort mye annerledes, noe hun ikke får til da hun ikke har resursene som trengs:

Utfordringen blir å tilpasse for alle. Slik at det treffer flest mulig (...) det er mye jeg ville gjort annerledes hvis jeg hadde hatt mulighet til å gjøre ting annerledes, men det krever ressurser igjen (...). I forhold til utfordringer med tanke på tilrettelegging er det rom, materiell og selvfølgelig voksendekning. (informant 2)

Du har mange i hver gruppe og så har de kommet ulikt. Noen mestrer gjerne matematikken, men strever med bokstavene. Det trenger ikke være samme eleven som strever med alt så det er på en måte å få en oversikt over hvem som strever med hva. Jeg hadde også ønsket mer av de rommene vi har... for at leken kunne blitt enda mer hensiktsmessig. (informant 3)

4.3.2 Frihet til å tilpasse undervisningen

Det er delte meninger med tanke på frihet til å legge til rette for et hensiktsmessig læringsmiljø. Informantene uttaler både ja og nei. Informant 1 uttaler at hun er avhengig at elevene lærer det de skal. Dermed kan de ikke velge vekk noen mål eller ha mer fokus på enkelte ting som de mener er viktig. Informant 1 fremhever også at både politikere og arbeidsgiver vil legge føringer, og det uttrykker hun slik:

Ja, men der er en politisk trend. Det spiller egentlig ingen rolle hva jeg mener personlig. Jeg er ansatt av en arbeidsgiver. Jeg har skrevet under en kontrakt at jeg skal følge deres vei, så jeg kan ikke jobbe på en helt annen måte enn det som vi har blitt enige om i den kontrakten... Så du er bundet litt av måten å jobbe på, men samtidig har jeg en viss frihet. Men da er jeg avhengig av at elevene lærer det de skal. (informant 1)

Informant 2 opplever frihet så lenge hun når målet: ”Ja, jeg må følge målene, men hvordan jeg jobber mot målene det er mitt valg (...)”. I følge informant 3 opplever hun frihet men mangel på pedagogisk verktøy og hensiktsmessige rom begrenser hennes frihet:

6-åringene i skolen

Ja, både ja og nei, vi står veldig fritt til hvordan timeplanen ser ut, hvor lange pauser vi skal ha.(...) også skulle jeg ønske vi hadde flere rom å spille på, flere materialer og flere pedagogiske verktøy. Det er litt læringsmateriell som jeg kunne brukt istedenfor bøker som jeg gjerne skulle ønske at vi hadde (...) litt flere leker. (informant 3)

4.3.3 Lærerens pedagogiske grunnsyn

En utfordring kan være at skolen ikke har en felles praksis av undervisningen på 1.trinn. I følge informant 2 er det ulike grunnsyn på lærerne:

Du kan jo komme på team med lærere som har et helt annet grunnsyn enn deg. Kan være forferdelig vanskelig å samarbeide med, da er det vanskelig å oppnå en lik praksis. Vi kan ha de samme ideene om at dette skal vi gjøre, dette skal vi få til, men det kan utarte seg veldig forskjellig... Det kan ha med elevmassen og gjøre, men det kan òg ha med læreren å gjøre. (informant 2)

Informant 4 er bevisst på at skolen ikke har en felles praksis av opplæringen på 1.trinn. Likevel har de i løpet av 5 år ikke prioritert tid til å snakke om hvordan de ønsker å ha opplæringen på 1.trinn:

Vi snakker hele tiden at vi skulle hatt tid til å diskutere akkurat det. Hvordan vil vi ha det på 1.trinn. Hvordan vil vi at det skal være på denne skolen. Til sommeren har jeg jobbet her i fem år, enn så lenge har det ikke blitt noe av. Vi har snakket lenge om at dette må vi få til. (informant 4)

Dette er også noe informant 3 opplever da lærerne prioriterer ulikt i forhold til hvor stor plass leken får: "... Jeg ser ikke noen utfordringer ved å bruke lek. Det er mer sånn å prioritere det. Det skulle jeg ønske at vi prioriterte mer likt". Når jeg spør hvilke føringer som blir gitt fra ledelsen/ rektor med tanke på bruk av lek på 1.trinn svarer informantene at det ikke er gitt og det er opp til hver lærer noe som gir ulik praksis: "Nå føler jeg på en måte at signalene blir at det blir litt mer opp til meg igjen" (informant 1). "Leken er veldig lite snakket om i skolen. (...) Det er ingen føringer på bruk av lek annet enn innenfor de sosiale læringsarenaene" (informant 2). "Akkurat dette har vi ikke snakket om" (informant 3).

6-åringene i skolen

Oppsummert ser vi at informantene opplever at elevene på 1.trinn må tilpasse seg skolen. Informantene sier det er utfordrende å tilpasse seg elevene da rommene ikke er rustet til det, og en manglende kompetanse blant lærere. Informantene opplever ulikt grunnsyn på lærerne som arbeider på 1.trinn. Det foregår ulik praksis og det blir opp til den enkelte lærer hvor stor plass leken får. Det er delte meninger med tanke på frihet til å legge til rette for et hensiktsmessig læringsmiljø. Informantene uttrykker både ja og nei.

4.4 Informantene supplerer

Intervjuet ble avsluttet med spørsmål om det var noe annet informantene syntes det var viktig for meg å vite. Informantene hadde ikke noe nytt å komme med. Men gjentok noe av det vi hadde snakket om tidligere som handlet om utfordringer med bruken av lek og at elevene på 1.trinn var så utrolig forskjellig. Informant 1 løfter igjen frem viktigheten av å jobbe med det samme over tid, og supplerer på med viktigheten av en langsiktig plan:

Altså politiske partier har ulik politisk filosofi om hvordan man ønsker å strukturere hverdagen for barn, og hvordan skolen skal være. Jeg tror ved å ha en langsiktige plan så vil man kunne jobbe over tid med det samme. Jeg tror for å oppnå resultater så må man jobbe over tid, og det kreves tålmodighet. (informant 1)

Informant 2 løfter problemstillingen med tanke på når 6-åringene skal starte på skolen. Her ble det tidligere løftet frem av informant 4 at 6-åringen er mer klare for skolen når de starter i 2.trinn og informant 2 uttrykker:

Det er ikke alle som er klar for skolen, det er ikke alle som er mottakelig for den enda. Noen hadde trengt et halvt år eller et ekstra år i barnehagen. Jeg mener at de som var født etter at skolen startet skulle kanskje ventet ett år. (informant 2)

6-åringene i skolen

5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil funn som er innhentet bli sammenfattet, og drøftet mot teorien i kapittel 2 for å kunne utlede noen svar på forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer har 1.trinns lærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?* Forskningsspørsmålet er forsøkt belyst via, underspørsmålene: 1. ”Hvordan forstår du som 1.trinns lærer begrepene ”faglige krav”, ”behov” og ”elevens forutsetninger”? 2. ”Hvilken utfordringer erfarer du som 1.trinns lærer når det gjelder å møte skolens faglige krav samtidig som elevenes behov skal ivaretas?” og 3. ”Hvordan tilrettelegger du som lærer for at elever på 1.trinn skal imøtekomme skolens faglige krav, samtidig som elevenes behov skal ivaretas?”. Drøftingen vil følge samme inndeling som presentasjonen av funn, og målet er at dette skal kunne gi oss et oppdatert bilde av 1.trinns lærere sine erfaringer og pedagogiske refleksjoner.

5.1 Elevenes forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav.

Her vil elevenes forutsetninger og behov i møte med skolens faglige krav bli presentert. Jeg vil starte med å presentere informantens opplevelse av elevenes biologiske alder. Videre tar jeg for meg ytre faktorer som påvirker læring til elever på 1.trinn. Deretter løftes lek og læring frem, og hvordan de utfordrer hverandre i sammenheng med skolens faglige krav. Her går jeg inn på 6-åringenes lærelyst, hvor stor plass leken får i opplæringen, lærerens rolle i leken, og hvordan undervisningen ivaretar 6-åringenes ulike behov. Det siste punktet som blir presentert er faglige krav. Her ser man frustrasjon rundt skifte av de ulike læreplanene, opplevelsen av de faglige kravene, og hvor stor plass leken får i de ulike læreplanene.

5.1.1 Elevenes kronologiske og biologiske alder

Både informant 2 og informant 3 uttaler seg om elevenes kronologiske og biologiske alder og kan relateres til informant 2 som sier: ”Hvem er 6-åringen, barn helt ned i 3.år gjerne opp mot 8.år (...)”, og støttes av informant 3, fremhever i tillegg elevenes ulikheter:

(...) Behovet for trygghet, det er noe vi ser hos veldig mange. Du har de elevene som har behov for å være aktive og derfor ikke finner seg til rette i klasserommet. De som er veldig rolige og trives med å sitte å pusle med noe, og de som har gledet seg til å begynne på skolen. De er veldig klare og har lyst til å lære, og kan en del allerede. Så

6-åringene i skolen

har du de som gjerne ikke har hatt lyst til å begynne på skolen. De som bruker lang tid på å lære seg det de skal lære og er gjerne ikke motiverte. De er ikke mottakelig for det vi har lyst å lære dem. De har lyst å leke. (informant 3)

At den kronologiske alderen ikke samsvarer med den biologiske er i tråd med Vingdal, som skriver at en femåring kan ha en biologisk alder som en fireåring og det kan være store variasjoner blant elever på 1.trinn (Vingdal, 2018, s. 38). Elvenes biologiske alder knyttes også til den kognitive utviklingen som beskrives av Vygotskij og Elkonin gjennom seks ulike virksomhetsfaser. Der de i alderen 3-7.år er i virksomhetsfasen lek og spill, mens rundt 7.år går inn i en virksomhetsfase som kalles ”lærervirksomheter”. I følge Piaget er elever på 1.trinn på det preoperasjonelle stadiet (2-7.år). På dette stadiet starter en begynnende løsrivning fra handling, men den er ustabil. Barnet tenker og oppfatter det de ser (Tetzchner, 2012, s. 217). Det er grunn til å anta med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av elevene at de har en atferd i tråd med deres biologiske alder, og i samsvar med teori om virksomhetsfasen lek og spill, og at de har behov for en opplæring preget av konkret tenking.

I følge informant 1 ”lander” ikke elevene før de starter i 3.trinn: ” Det er noen som bruker faktisk to år på å lande... Overgangen til 3.trinn ”. Dette støttes av informant 4: ”Jeg merker etter sommerferie etter 1.trinn, så er de et helt annet sted. Som om de har vokst kjempemasse mentalt, de har blitt mye mer klare”. Rundt 7.år går de i følge Vygotskij og Elkonin inn i neste fase som kalles ”lærervirksomheter”. I denne fasen begynner elevene å utvikle en teoretisk tilnærming og en begynnende forståelse for abstrakt tenking (Tetzchner, 2012, s. 242-244), men informantene opplever at elevene blir værende i virksomhetsfasen lek og spill også etter fylte 7.år. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser er det grunn til å anta at elevene ikke er klare for en opplæring preget av en teoretisk tilnærming og abstrakt tenkning.

Videre uttrykker informantene at det er store forskjeller på elever som er født sent på året i forhold til de som er født tidlig på året:

... Vi har òg jenter som er født sent på året. De er gjerne ikke så urolige, men de følger ikke like godt med som de som er nesten ett år eldre. De som er født sent på året strever mer med konsentrasjonen. De søker blikket bort til andre ting i rommet. Sitter og putler med andre ting, og vil heller leke. De er ikke klare for det vi ønsker å lære dem. En god prosent gutter født sent på året er veldig aktive og urolige, og man kan fort tenke at de ikke er moden for det vi ønsker å lære dem. (informant 3)

6-åringene i skolen

Dette støtter informant 2: "...6-åringen, vi ser veldig ofte forskjell på 6-åringene når de er født på året. Spesielt i forhold til jenter og gutter som er født sent på året. Stor forskjell". I slutten av intervjuet gjentok informant 2 utfordringen i forhold til når barnet er født på året:

Det er ikke alle som er klare for skolen, det er ikke alle som er mottakelig for den enda. Noen hadde trengt et halvt år eller ett ekstra år i barnehagen. Jeg mener at de som var født etter at skolen starter skulle kanskje ventet ett år. (informant 2)

Her uttrykker informanten at hun mener vi skulle praktisert utsatt skolestart. Disse funnene er i tråd med Bjørnsson, Olsen og Solli som er presentert i kapittel. 2.1. Her kommer det frem at fødselsmåneden har noe å si i forhold til skoleprestasjoner. Dette kommer frem ved bruk av TIMMS- undersøkelser og PISA- undersøkelser. Her ser de forskjell på prestasjoner mellom barn som er født i januar og i desember. Forskjellen avtar utover i skoleløpet (Bjørnsson & Olsen, 2018a). I følge Solli (2017) har elever født sent på året dårligere standpunktkarakterer etter 10.trinn. Samtidig påpeker Stoltenberg utvalget at det er ifølge forskning lettere å påvirke ferdigheter tidlig enn senere i barndommen. "Det kan dermed være positivt å være yngst i klassen ved at eldre elever er en kilde til sosial og faglig læring" (NOU 2019:3, s. 126).

Her ser vi at informantens opplevelser samsvarer med Bjørnsson og Olsen. I forhold til at informantene merker mindre variasjon av elevgruppen senere i skoleløpet, og Solli sin uttalelse, kan man spørre seg om det er best å utsette skolestart slik som informant 2 uttaler, eller å tilpasse innholdet i skolen mer til elevens biologiske alder.

5.1.2 Påvirkning fra miljøet:

Informantene opplever ulik påvirkning fra miljøene rundt elevene. Informant 1 og 2 opplever at barnehagene tar steget ned og gjør 5-åringen "skoleklare", det uttrykker informant 1 slik:

En har egentlig bare begynt mye tidligere i barnehagen. Når barna kommer til meg på 1.trinn har alle blyantgrepet på plass, alle kan lese og de har jobbet med oppgaver. Barnehagen har holdt på med skolerelatert ting. Jeg syntes det er trist (...). (informant 1)

6-åringene i skolen

Informant 2 støtter det med: "(...) Det jeg syntes er trist i forhold til 6-åringer inn i skolen er at barnehagen tar steget ned og tar 5-åringene å gjør dem klar til skolen". Dette kan knyttes til Lillejord et al. som skriver at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk til elever på 1.trinn, ettersom det har blitt forstått at lærerstyrte praksiser må innføres i barnehagen (Lillejord et al., 2018, s. 2). Med utgangspunkt i informantenes uttalelser kan det tenkes at Lillejord et al. sin uttalelse stemmer med praksis.

I følge informant 2 kan ytre faktorer påvirke elevens forutsetninger: "Du har barn med ulike forutsetninger og som er påvirket fra det miljøet de kommer fra (...)". Dette støtter informant 4, samtidig fremhever hun foreldrenes ønske om å få elevene opp og frem:

Utrolig store kontraster. Noen har masse erfaringer med bøker og ting som er relatert til skolen, mens andre er på minussiden der (...). Vi sier maks 15 minutter med lekser hverdag. Det får noen foreldre ikke til. Det blir minst en time. De vil gjerne ha barnet opp og frem, men barnet er bare 6.år. (informant 4)

Informant 3 er enig med informant 2 og 4 og uttaler: "Det blir hauset litt opp av foreldre, og ja andre i omgangskretsen (...) Vi legger nok forventningene som 1.klassing litt "der oppe" og så blir det "krasjlanding" når de starter på skolen". Selv har informantene forventinger til elevene som ligger innenfor deres nærmeste utviklingssone, det blir uttrykt slik: "Mine forventinger er å finne ut hvor de er, og ta de med meg videre derfra. I deres eget tempo..." (informant 1). Noe informant 2 støtter: "For meg er det viktigst at eleven har en progresjon i sin læring" og informant 4: "(...) Elevene er på veldig forskjellige nivåer (...). Det går litt i rykk og napp hvordan de lærer". Informant 3 uttrykker: "Læringen gjennom lek (...) Slik at de får en god start".

Informantenes forventinger kan knyttes til et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Iversen omtaler et sosialkonstruktivistisk læringssyn som John Dewey og Lev Vygotskij støtter seg til. Det går ut på å høste erfaringer fra egen aktivitet og refleksjon, noe som vil føre til god læring. John Dewey har uttalt dette som "learning by doing and reflection". Videre skriver Iversen at lærerplanen har et overordnede sosialkonstruktivistisk læringssyn, som gir føringer om at undervisningen for 6-åringer bør være preget av en lekende tilnærming (Iversen, 2019, s. 144-145). I følge Bronfenbrenners miljømodell er skolens læringsmiljø på mikronivå. På mikronivå er det eleven selv, familie, skole, venner, fritidsaktiviteter og naboer som påvirker elevens læringsmiljø. I følge Bronfenbrenner er det viktig med en god samhandling mellom flere miljøer på mikronivå. For eksempel skole og

hjem (mesosystem). Videre legger han vekt på det som skjer i situasjoner i det ene miljøet virker inn på situasjoner i det andre miljøet (Danielsen, 2017, s. 26-28). Funn fra mitt forskningsprosjekt antyder at det er ulike forventninger i miljøene rundt eleven. Vi ser det oppleves uheldig at skolen, barnehage og hjem har ulike forventninger til elevene. Man kan spørre seg om informasjonen er god nok mellom miljøene og om det er ulike forståelser innenfor de ulike miljøene.

5.1.3 Lek og læring:

En utfordring er å vekke elevens interesse for å lære. Informant 2 sier at elevene kommer til skolen med lærelyst: ”Den største forutsetningen eleven har med seg er lærelyst (...)”. Men ifølge informant 4 kan det være en utfordring å ivareta interessen og motivasjon for det de skal lære: ”Ofte har du en stor gjeng som ikke er fullt så klare for å lære. Det å ivareta motivasjon og interessen for å lære er alltid utfordrende når de er i den alderen der”. Dette kan knyttes til Skaalvik og Skaalvik som skriver at det er elevenes forutsetninger som må ligge til grunn for undervisningen. Videre skriver de at mestring er avgjørende for elevens motivasjon, og at eleven må oppleve at skolearbeidet har verdi for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198). Mestring og motivasjon vil ifølge stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring* fremme læring, mens nederlag og svak motivasjon vil hemme læring. I stortingsmeldingen vises det til en modell som tar for seg seks steg som fremmer læring, og seks steg som hemmer læring. Mestring og motivasjon for å lære ligger innenfor faktorer som fremmer læring mens opplevelsen av nederlag og svak motivasjon er innenfor faktorer som hemmer læring. Dersom man havner innenfor spiralen som hemmer læring, er det ifølge modellen større sjans for frafall i videregående, og svak faglig utvikling (St. meld 16 (2006-2007), s. 10). De empiriske funnene viser at lærelysten er tilstede, men å ivareta motivasjonen kan være vanskelig. Ut i fra stortingsmeldingen ser vi at det kan være svært uheldig dersom elevenes motivasjon avtar. Dermed kan det tenkes at for høye krav og en opplæring utenfor elevenes forutsetninger kan føre til en svak motivasjon og opplevelse av nederlag.

Informant 2 opplever det å bruke lek i undervisningen som noe positivt. Det beskrives slik: ”Når du bruker lek så føler ikke elevene at de jobber”. Noe informant 3 støtter seg til: ”Jeg ser at når jeg tar i bruk lek eller at de får være fysiske så er det et helt annet fokus i det vi holder på med og en helt annen glede (...)”. Med utgangspunkt i opplevelsen av bruken av lek som noe positivt er det interessant å høre hvordan leken blir brukt i undervisningen: ”Jeg kan bruke leken i frilek, og det kan være i forbindelse med pedagogisk arbeid” (informant 1).

6-åringene i skolen

Noe informant 2 og 3 støtter: ” (...) vi bruker jo leken som en trivselsfaktor... De vet at de kommer på en stasjon der det er frilek (...) vi kan trekke inn det de har opplevd i leken ...i læringen” (informant 3). ”(...) De fleste ser på lek som frilek (...)” (informant 2). Det er kun informant 3 som uttrykker at læreren må være en aktiv part:

Være støttende stillas til leken. Når du har fått i gang en lek, så må du være en aktiv part slik som barna. Du må ta en rolle hvis det er rollelek, og gå fullstendig inn i det. Eller at du er mer på sidelinjen som støtte og veileder. (informant 3)

Videre uttrykker informant 2 at det snakkes lite om hva lek er i skolen: ”...Det er lite snakk om, hvordan definere lek i skolen. Hva regnes som lek i skolen, hvordan kan vi bruke lek i skolen for å fremme læring, og hva er definisjon på lek (...)”. Dette støtter informant 4: ”...Vi har ikke egentlig diskutert lek som en del av men vi bruker jo leken som en trivselsfaktor (...)”. I følge informant 3 opplever hun at mange lærere er på utrygg grunn: ”Jeg tror mange lærere er på utrygg grunn når det gjelder lek ... De er redd de ikke kommer i mål det faglige. De ser ikke leken som et verktøy og viktigheten av lek for å kunne jobbe bedre”.

Lærerens rolle i lek kan knyttes til Broström som skriver ved at læreren interesserer seg for barnets frie lek og eksperimenterer med ulik deltagelse, vil lærerne utvikle et pedagogisk forløp. Som deltager i leken kan læreren bidra til at leken inneholder et faglig innhold. Dette omtaler Broström som lærende lek. I den lærende leken kommer leken først og det faglige etter (Broström, 2019, s. 47-49). Iversen skriver om praksisen i Nord Irland der den voksne støtter og medierer læringen til eleven. Lærerens rolle er å være en sentral aktør. Bakgrunnen for dette var et ønske om at læring gjennom lek, og barn sine naturlige aktiviteter skulle få større plass i skolen. Lekende undervisning vil si at læreren planlegger lek inn i faget og faget inn i leken (Iversen, 2019, s. 145-146). Her ser vi at det er bare en av informantene som har lik oppfatning som Broström og Iversen.

Videre kan funnene knyttes til Haug, Hølland et al, Vatne, Lillejord et al. og Hyvonen. Der kommer det frem til at lek i sammenheng med læring er utfordrende. Vatne uttrykker at det virker som lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på å sammenkoble lek og læring (Vatne, 2006). Dersom lærerne er usikre på forholdet mellom lek og læring er ikke dette en enkel sak (Haug, 2019, s. 39). I Hyvonen sin studie om lek i skolesammenheng, vises det at integrering av lek og læring er utfordrende, fordi lærerne er usikre på lekens anerkjennelse som læring. En av lærerne i Hyvonen sitt studie uttaler at hun er bekymret for

6-åringene i skolen

å ikke oppfylle målene i læreplanen ved å ta i bruk leken (Hyvonen, 2011, s. 57). Noe også informant 3 uttalte. Det kommer frem i nyere forskning at ingen av de gjennomgåtte artiklene i perioden 2010- 2021 har et særskilt fokus på lek og lekpreget læring på 1.trinn. Lekens plass og rolle er noe som vil få et spesifikt fokus videre i evalueringen av seksårsreformen (Hølland et al., 2021) noe også Lillejord et al. anbefalte i sin rapport (Lillejord et al., 2018). Med utgangspunkt i informantenes utsagn ser vi at lek i sammenheng med læring er utfordrende og at lærerne er bekymret for å ikke nå målene i læreplanen ved å ta i bruk leken. Dette indikerer på at lek i sammenheng med læring bør få et større fokus slik Lillejord et al og Hølland et al. påpeker i sine rapporter.

Når jeg spør informantene om hvilken grad undervisningen ivaretar 6-åringenes ulike behov svarer informant 3 at lærernes bakgrunn påvirker hvordan undervisningen legges opp: ”Kollegaene mine er veldig ulike, det er alt etter hvilken bakgrunn man har, hvilken utdanning man har, og hvor mye kunnskap man har om lek”. Informant 1 støtter dette med: ”Det kommer an på hvordan du som lærer legger opp undervisningen ... Det vil være individuelt”, og informant 2: ”Det kommer an på hvilken lærer som er inne”. Informant 4 opplever for første gang at undervisningen ivaretar 6-åringenes behov: ”Jeg har alltid følt at jeg kommer litt til kort med 1.trinn (...) slik vi har det nå, blir elevenes behov godt ivaretatt, og det er rett og slett å bruke mye stasjoner”. Vi ser her at ivaretagelse av 6-åringene avhenger av den enkelte lærer. Informant 4 har arbeidet mange år i skolen, og har lenge opplevd å komme til kort med 1.trinn. Dette sier noe om hvor utfordrende oppgaven kan være. Noe som kan knyttes til Ottosen som har uttrykt en bekymring for om skolen kan ivareta 6-åringenes behov. Det ble understreket at 6-åringene trengte noe annet enn det tradisjonelle klasserommet, og hadde behov for ulike typer arbeidsmåter. Lek og lekens betydning var det emnet som kanskje i sterkest grad preget den offentlige debatten i forhold til skolestart for 6-åringene (Ottosen, 2006, s. 28-29). Weydahl uttrykker for å ivareta 6-åringene må blant annet lærere som skal undervise på 1.trinn lære seg pedagogikken for lek som læringsarena (Weydahl, 2016). I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen forlenget med 1.år. Den nye lærerutdanningen ble en masterutdanning og delt i to. Man kan velge å utdanne seg til å arbeide på 1-7 trinn eller 5-10 trinn. Lærere på barnetrinnet skal nå få mulighet til å bli eksperter på begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I stortingsmelding nr.6- *Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir det uttrykt at masterutdanningen for lærere i grunnskolen på sikt vil styrke lærerens kompetanse (Meld.St.6 (2019-2020), s. 66). Udir gir også mulighet for videreutdanning i ”lærerspesialistutdanning i begynneropplæring”. Målgruppen er lærere som har minst tre års

6-åringene i skolen

undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi ser at det er gjort endringer i forhold til kompetanseutvikling blant lærere. Likevel ser det ut til at vi ikke er i mål da lærerne fortsatt uttrykker usikkerhet i forhold til lek i sammenheng med læring. Det kan se ut til at lærerne trenger videre oppfølging. I forhold til at informantene uttrykker at bakgrunnen til læreren spiller inn på kompetansen på lek, kan man spørre seg om førskolelærere skulle fått en større mulighet til å undervise på 1.trinn slik som det var i starten (Palm et al., 2018, s. 15).

5.1.4 Faglige krav:

Når jeg spør lærerne hvilken forståelse de har av elevens møte med skolens faglige krav blir frustrasjon i forhold til læreplanen løftet frem. Informant 1 uttrykker:

Det er egentlig en prosess. Det har vært så mange skifter. Det er lite som har satt seg. Man må tørre på en måte å satse på en retning. Man har en grunnide som man går utfra. Hvis man skifter hvert fjerde år, så er det ikke helt heldig det heller. (informant 1)

I slutten av intervjuet gjentok informant 1 utfordringen med å bytte læreplaner så ofte som man har gjort de siste årene:

Altså politiske partier har ulik politisk filosofi om hvordan man ønsker å strukturere hverdagen for barn, og hvordan skolen skal være. Jeg tror at ved å ha en langsiktig plan så vil man kunne jobbe over tid med det samme. Jeg tror for å oppnå resultater så må man jobbe over tid, og det kreves tålmodighet. (informant 1)

Dette kan sees i sammenheng med Haug som uttaler at politiske krefter, OECD og PISA påvirket innholdet i læreplanene (Haug, 2013). Sjøberg skriver at OECDs PISA-prosjekt har forandret den norske skole, da PISA legger premisser for utdanningspolitikken og prosjektet ikke er et pedagogisk prosjekt, men et politisk (Sjøberg, 2014b, s. 196-199). Björnsson og Olsen påpeker at OECD-rapporten gav råd som skulle gjøre norsk skole bedre. I forhold til hva som legges i en ”bedre skole” er det blitt konkretisert til valuta for pengene og mer kostnadseffektiv (Björnsson & Olsen, 2018b, s. 37). Forskningsminister Kristin Clemet sin uttalelse på pressekonferansen ble gjengitt som at Norge er skoletapere. Ved innføringen av kunnskapsløftet i 2006 ble høye ambisjoner presentert, og lese og skriveopplæring skulle

6-åringene i skolen

starte allerede på 1.trinn. Frilek på skolen var det ikke plass til og førskolelærerne kunne ikke lengre ta videreutdanning for å undervise. En tradisjon basert på måloppnåelse stod i sentrum (Haug, 2013, s. 118-124; Jonassen, 2017). Her ser vi politiske faktorer som endrer innholdet i læreplanene ganske kort tid etter 6-åringene startet i skolen. Her kan det se ut som de politiske føringene endret innholdet i planen for tidlig. I forhold til at de fikk lave skår på testene ønsket de å skape en ”bedre skole” og valgte å jobbe på en annen måte. Det kan se ut som det er skiftet retning for tidlig, istedenfor å jobbe i samme retning overtid.

Informantene løfter frem lekens plass i de ulike lærerplanen. Når informant 1 arbeidet under L97 hadde hun denne opplevelsen: ”Leker på veggene, sandkasser inne, alt var tilrettelagt for at ungene skulle komme. Det var en plan med hvordan man skulle ta imot barna, og så snudde den trenden” (informant 1). Noe informant 2 støtter:

(...) Etter L97 skulle 6-åringene lære seg å gå på skolen (...) du skulle binde sammen barnehagen og skolen, og forene de i en helhet. Du skulle ha noen krav, men kravene skulle ikke være for store. Noen steder var kanskje kravene for lave. (informant 2)

Så kom LK06 og informant 2 opplevde høye krav til 6-åringene: ”Kjempehøye krav for en 6-åring. Leken blir tatt vekk. Kravet til hvor mange barn per voksen er borte. Nå er vi i skolen. Nå er det ikke en blanding mellom barnehage og skole”. Noe informant 4 støtter: ”Det var så utrolig mye innfor LK06 man skulle gjennom. Den var mer ”skolsk” syntes jeg”. Denne opplevelse har også informant 3: ”Det var flere mål, mindre konkret og derfor vanskeligere for oss lærere på en måte”. Når man i ettertid ser tilbake på hvordan man arbeidet i skolen ved innføringen i LK06 uttrykker informant 1: ”Når jeg ser tilbake i et sånt perspektiv så tenker jeg. Hvordan kunne jeg være så dum, hvorfor gjorde jeg det ”. Alle de fire informantene er mer positive til fagfornyelsen. Informant 4 opplever at den prøver å finne det beste fra begge verdener: ”LK20 prøver å finne det beste fra begge verdener har jeg inntrykk av, men jeg vet ikke helt hvordan den vil lykkes”. Noe informant 2 støtter: (...) Jeg syntes vi nærmer oss L97 i forhold til å arbeide temabasert”. Og informant 3 opplever den som mer konkret: ”Jeg liker veldig godt sånn som vi har begynt å jobbe nå. Vi jobber mer temabasert. Det blir en mer rød tråd i det vi gjør i de ulike fagene. Fagene henger mer sammen”.

I forhold til de faglige kravene i synes informant 2 at de er for høye:

... De faglige kravene er for noen veldig høye, men for meg som lærer syntes jeg det er altfor stort krav til de. Det er altfor lite rom for lek og sosiale tilnærminger. Jeg

6-åringene i skolen

syntes at det faglige trykket er for tettpakket i forhold til hva de klarer å motta (...).
(informant 2)

Noe informant 3 også støtter: ”Føler kanskje det er litt for mye faglige mål i forhold til hva elevene klarer å motta (...).”

Dette kan sees i sammenheng med Haug som mener barna blir plassert inn i et strukturert system med krav og forventinger i en tidlig alder (Haug, 2012, s. 31). Informant 2 og 3 nevner at det faglige trykket er for tettpakket i forhold til hva elevene klarer motta, noe som indikerer på Haug sin uttalelse at elevene plasseres i et system med krav og forventinger i en tidlig alder. Ved innføringen av 6-årsreformen var kompromisset at det første året skulle være preget av 6-åringenes egne forutsetninger. Den formelle leseopplæringen skulle starte det andre året, og innholdet skulle preges av fri naturlig lek og førskolepedagogikk (Palm et al., 2018, s. 15). Holst legger vekt på at opplæringen for 1.trinn skulle gi plass for undring, utforskning gjennom lek, og ha en lekende tilnærming. Videre sier hun at ordet lek/leker er nevnt 130 ganger i L97. Mens i LK06 ble det nevnt fire ganger (Holst, 2020). Noe som får konsekvenser for arbeidet og innholdet for 6-åringenes skolehverdag. Denne oppfatningen har også Eik et al. Videre påpekes det at debatten rundt LK06 har skapt forestilling om at leken skal ut av skolen (Eik et al., cop 2011, s. 7). I forkant av innføringen av LK20 uttaler Sanner at dagens lærerplan er for omfangsrik. Han ønsker mindre spesifikke krav slik at pedagogen står friere til å fylle kompetansemålene med innhold. Læring gjennom lek vil bli mer vektlagt i læreplanen, og det er gjort en kraftig reduksjon i forhold til kompetansemål (Jelstad, 2019). Samtidig uttaler Lode at vi må ikke gi oss før det merkes endring i klasserommet (Lode, 2019).

Jeg fant sammenheng mellom teori og mine empiriske funn. Det er enda for tidlig å ta for seg endringen i klasserommet, men både informant 1 og Lode poengterer viktigheten av at den erfarte læreplanen kan bli noe annet enn det som står på papiret. Informantene opplevde en overgang til LK06. De opplevde en endring i praksis. Når man forholdt seg til L97 skulle 6-åringene lære seg å gå på skolen. Barnehagen og skolen skulle bindes sammen. Under LK06 opplevde de høye krav og at leken ble tatt vekk. Her kan det se ut som at målene i læreplanen påvirker innholdet i skolehverdagen til 6-åringene. Vi ser det oppleves for høye og mange faglige krav, samtidig som lærerne er usikker på å ta i bruk lek i sammenheng med læring. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at lek får liten plass på 1.trinn. I forhold til LK20 er informantene positive og opplever den som mer forenelig med elevenes

6-åringene i skolen

forutsetninger og behov. Man kan likevel spørre seg hvordan den vil oppleves i praksis da informantene etterspør kompetanse av lek i sammenheng med læring.

5.2 Tilrettelegging

Innenfor dette temaet vil jeg ta for meg underpunktet *En god skolehverdag*. Her vil jeg se på hva informantene legger i en god skolehverdag for elevene. Deretter vil jeg ta for meg underpunktet *tilrettelegge for lek*. Her vil jeg se på viktigheten av å tilrettelegge for lek i undervisningen. Det siste underpunktet innenfor dette temaet er *tilrettelegging av klasserommet*. Her vil jeg se på hvordan klasserommet bør være utformet dersom man skal møte elevene med lek.

5.2.1 En god skolehverdag

Informant 1 beskriver en god skolehverdag for elevene slik: ”...Jeg tror det at en god skolehverdag for elevene det er en hverdag der barna har blitt sett. De har lekt, de har blitt stilt krav og forventninger til, og de har hatt en variert dag”. Informant 3 sin opplevelse av en god skolehverdag er slik: ”En god skolehverdag for elever på 1. trinn er voksne ... som har tid til å lytte. Voksne som ser dem og gir tilbakemeldinger på alt de gjør for å forsterke det slik at de gjør mer av det (...)”.

Funnene omkring tilrettelegging indikerer at for å oppnå en god skolehverdagen for 6-åringen må læreren ha kunnskap om lek og hvordan den brukes for å fremme læring. Læreren må legge til rette for en indre motivasjon og et tilpasset miljø for elevene. Dette funnet kan knyttes til Lillemyr sin uttalelse om at de som har ansvar for de yngste barna i skolen bør være bevisste omkring lekens kompleksitet (Lillemyr, 2019, s. 68). Videre skriver Lillemyr: ”Lek er en allsidig aktivitet og den er viktig for barnet. Lek engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indre styrt måte (...) (Lillemyr, 2011, s. 41).

5.2.2 Tilrettelegge for lek

Informant 1 uttrykker viktigheten av å tilrettelegge for leken: For 6-åringene i skolen må det være mer lek (...) Leken legger til rette for samhandling mellom barn. Det å kunne forholde seg til hverandre, hjelpe hverandre og støtte hverandre”. Dette er noe informant 2 støtter seg til: ”Leken kan bety at barn som kanskje ikke mestrer i de ”skolske” delene, mestrer gjennom leken, får en annerkjennelse gjennom leken, får en status gjennom leken fordi at de er gode lekere”. Også informant 3 fremhever viktigheten for tilrettelegging av lek: ”Jeg tenker at den betyr veldig mye, bare tenk hvor mye barn bruker i barnehagen bare på å

6-åringene i skolen

leke, og hvor mye det tilrettelegges der til lek. Både frilek, organisert lek, og voksenstyrt lek”.

Funnet kan knyttes til ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon innebærer at aktiviteten blir gjennomført for å nå et mål eller en belønning. Aktiviteten blir ikke utført ved glede eller interesse. I sin ytterste form oppleves det å bli kontrollert som en brikke for andre. Indre motivasjon er lokalisert i individet selv. Individet oppfatter seg som en aktør og aktiviteten utføres av interesse og er blitt betraktet som den optimale formen for motivasjon. Vi kan observere indre motivasjon ved barns lek (Danielsen, 2017, s. 56-57; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Informantene uttrykker viktigheten av å tilrettelegge for lek. Her kan det se ut som informantene støtter seg til Danielsen, Skaalvik & Skaalvik når de observerer en indre motivasjon ved barns lek, da den utføres med glede og interesse. Informantene uttrykker viktigheten av lek i forhold til det sosiale, men det er kun informant 3 som trekker leken tydelig opp mot læring. Dette ble også påpekte i kap 4.1.3. Der informantene uttrykker at leken blir stort sett brukt i undervisningen som trivselsfaktor og frilek. Noen ganger blir det knyttet opp mot pedagogisk arbeid. Dette kan knyttes til Weydahl som uttrykker den manglende kompetansen for lek som læringsarena noe som også Melaas støtter (Nilsen, 2017; Weydahl, 2016).

5.2.3 Tilrettelegging for et best mulig læringsmiljø

Dersom man skal møte eleven med lek bør klasserommet innredes deretter, noe informant 1 ikke opplever:

Klasserommene er ikke i utgangspunktet laget for 1.trinn. Det er ikke noe tvil om at den utformingen man startet med, og som jeg startet med var en mye mer praktisk utforming. For det miljøet du kom til lignet mer på det miljøet du dro fra(...).
(informant 1)

Noe informant 2 støtter: ”Klasserommet som 6-åringen skal være i, bør være et stort klasserom og det bør ha mulighet for å lage kroker (...)Klasserommene er ikke tilrettelagt for det en 6-åring skal ha”, og informant 3: ” ...Det er veldig sånn typisk klasserom med tavle og Smartboard foran, og ellers fylt opp med pulter (...). Hadde gjerne sett det var utformet annerledes eller det hadde vært større, at det var noen kroker og litt mer gulvplass”.

Disse funnene kan knyttes til Becher, Høyland og Meland. Becher og Høyland henviser til klasserommene i Belgia med mulighet til å stå og bevege seg. Videre henvises det

6-åringene i skolen

til to casestudier gjennomført i Trondheim og Oslo. I evalueringen i Oslo-skolen er det en skole som skiller seg ut. Denne skolen har innredet klasserommet med yogamatter, puter og stoler i ulike høyder. Men i evalueringen fra Oslo-skolen og fra Trondheim-skolen er dette mer et unntak enn den vanlige løsningen (Becher & Høyland, 2019, s. 80,84-85). Det kan også knyttes til Melaas som mener skolen er gammeldags og lite fantasifull, noe som igjen styrer den pedagogiske praksisen. Videre skriver han at skolene bør ha egne lekerom eller klasserom som inspirerer til lek (Nilsen, 2017). Becher løfter frem ulike klasseromstudier, og det dominerende elementet i klasserommene er pulter og stoler. De er oppstilt to og to, på rekke og rad, i hestesko eller grupper. Gjerne med avstand mellom hverandre. Noe som indikerer til ro og oversikt (Becher, 2018, s. 61).

Dessverre ser vi også fra mine informanter at klasserommene er utformet statisk, og inneholder mye pulter og lite plass til leken. Informantene uttrykker at dette ikke er hensiktsmessig for elevene. Her kan det se ut til at når klasserommet har blitt utformet, er det ikke tatt høyde for opplæringen som skal foregå i klasserommet. Det ser ut til at klasserommet er tilrettelagt for en statisk undervisning, noe som i utgangspunktet ikke er ønskelig for 1.trinn.

5.3 utfordringer

Innenfor temaet utfordringer har jeg tatt for meg underpunktet *Tilpasser skolen seg elevene eller må elevene tilpasse seg skolen*. I dette underpunktet vil jeg løfte frem informantens opplevelse om elevene må tilpasse seg skolen eller motsatt. Neste underpunkt er *Frihet i forhold til å tilpasse undervisningen*. Her vil jeg se på om informantene opplever en frihet til å tilpasse undervisningen slik de ønsker. Det siste underpunktet er *Lærerens pedagogiske grunnsyn*. Her vil jeg se på om det er en opplevelse av at lærere som arbeider på 1.trinn har likt grunnsyn, og om praksisen i klasserommet er lik.

5.3.1 Tilpasser skolen seg elevene, eller må elevene tilpasse seg skolen

I følge informant 1 må dagens elever tilpasse seg skolen:

I det segmentet som man har snakket om her, der man gikk bort fra de holdningene man hadde til læreplanen til L97, så har man jo hatt ganske mange år der det er barna som må tilpasse seg skolen. Det er ikke til å legge skjul på. (...) Man skiftet jo en holdning ganske fort fra at man skulle komme til det beste fra slutten av barnehagen, til at man kom til en slags vanlig type skole. (informant 1)

6-åringene i skolen

Dette er noe informant 2 støtter: ”(...) Det er elevene som må tilpasse seg skolen sånn som den er i dag”. Og informant 3:

Jeg mener at de ikke skal det, men vi får det ikke helt til å tilpasse oss dem i den grad at vi bør ... Der har vi en vei å gå, det handler jo dessverre i stor grad om økonomi. Det at man har skolebygg som gir helt andre muligheter, og at du har nok leker og ikke minst kompetansen blant lærere som man trenger å ha. Der skjer det heldigvis noe, men det er fortsatt en vei å gå. (informant 3)

Videre uttrykker informant 3: ”Du har mange i hver gruppe, og de har kommet ulikt (...) Det trenger ikke være samme eleven som strever med alt (...) Jeg hadde også ønsket meg mer av de rommene vi har ... for at leken kunne blitt enda litt mer hensiktsmessig”. Noe også informant 2 støtter:

Utfordringen blir å tilpasse til alle. Slik at det treffer flest mulig (...). Det er mye jeg ville gjort annerledes hvis jeg hadde hatt mulighet til å gjøre ting annerledes, men det krever ressurser igjen (...). I forhold til utfordringer med tanke på tilrettelegging, er det rom, materiell og selvfølgelig voksendekning”. (informant 2)

Dette kan knyttes til stortingsmelding nr.18- *Læring og fellesskap*, der beskrives den tilpassete opplæringen som å skape en balanse mellom elevenes evner og forutsetninger. Balansen skapes gjennom læringsmiljø som legger til rette for variasjon (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 9). I stortingsmelding nr.6. *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, forventer regjeringen en trygg og god skolestart for 6-åringene. De fremhever at skolen skal være klar for elevene, og ikke omvendt (Meld.St.6 (2019-2020), s. 33). Denne problemstillingen løftes også frem i innstillingen til stortinget fra Utdannings- og Forskningskomiteen (Insst 317 S (2017-2018)). Vingdal tar for seg nyere reformer og politiske meldinger om skolen. Hun ser på om opplæringen er tilpasset den enkelte elev. Her mener hun at skolen ikke lykkes (Vingdal, 2018, s. 33).

Jeg fant en tydelig sammenheng mellom det overnevnte og mitt empiriske funn. Vi ser at informantene ønsker å tilpasse seg elevene, men får det ikke til da de begrenses av uegnede rom, manglende kompetanse og mangel på utstyr. Her kan det se ut som at elevene må tilpasse seg dagens skole og at skolen ikke er tilpasset elevenes forutsetninger og behov.

5.3.2 Frihet til å tilpasse undervisningen

De eksterne forholdene vil ifølge informant 1 begrense friheten: ” (...) Så du er bundet litt av måten å jobbe på, men samtidig har jeg en viss frihet. Men da er jeg avhengig av at elevene lærer det de skal”. Noe informant 2 støtter: ”Ja jeg må følge målene, men hvordan jeg jobber mot målene det er mitt valg(...)”. I følge kunnskapsminister Guri Melby er det ingenting i læreplanene som tilsier at det ikke skal være plass til leken (Mejlbo, 2020). Skolen blir formet av internale forhold og eksterne forhold. De internale forholdene er det som skjer innenfor den enkelte skole. I forhold til eksterne forhold er det eksterne forhold som påvirker skolen. Slike eksterne forhold er skoleloven, læreplaner og rundskriv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195).

I forhold til de internale forholdene mener informantene at de står fritt med tanke på de tilpasninger som skjer innenfor skolen. Altså hvordan timeplanen skal se ut, hvor lange pauser, og hvordan de skal legge opp undervisningen for å nå målene. Her har lærerne mulighet til å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. I forhold til de eksterne forholdene opplever informantene en mindre frihet. De må nå målene, men veien til målet velger de selv. Her kan det se ut som informantene ikke opplever så stor frihet som Kunnskapsminister Melby uttrykker at de har. Da de uttrykker at eksterne forhold som læreplanen gir dem føringer som begrenser deres frihet.

5.3.3 Lærerens pedagogiske grunnsyn

Informant 2 uttrykker at det er ulike grunnsyn på lærerne:

Du kan jo komme på team med lærere som har et helt annet grunnsyn enn deg. Det kan være forferdelig vanskelig å samarbeide med, da er det vanskelig å oppnå, og vi kan ha de samme ideologiene om at dette skal vi gjøre, dette skal vi få til, men det kan utarte seg veldig forskjellig ... Det kan ha med elevmassen å gjøre, men det kan og ha med læreren å gjøre. (informant 2)

Dette er noe informant 4 støtter:

Vi snakker hele tiden om at vi skulle hatt tid til å diskutere akkurat det. Hvordan vil vi ha det på 1.trinn. Hvordan vil vi at det skal være på denne skolen. Til sommeren har

6-åringene i skolen

jeg jobbet her i fem år, enn så lenge har det ikke blitt noe av. Vi har snakket lenge om at dette må vi få til. (informant 4)

Dette kan knyttes til Danielsen som uttaler at lærerplanen gir retning til undervisningen, men tolkes og blir gitt liv til av lærere (Danielsen, 2017, s. 175). Goodlad klassifiserer læreplanen i fem nivåer. Den praktiske læreplanen har størst innflytelse på den praktisk bruken. Her er resultatet fortolkningen som læreren foretar. Den gjennomførte læreplanen er den oppfattede læreplanen i praksis. Det som skjer i undervisningen. Den erfarte læreplanen er slik den enkelte elev oppfatter den. Gjennom de fem ansiktene går veien fra læreplanideer til dens virkelighet i opplæringssituasjonen. Lærerens pedagogiske grunnsyn vil også påvirke hvordan undervisningen blir tilrettelagt (Goodlad, 1979). I følge Lillemyr er det en rekke filosofiske spørsmål som er grunnlaget i forhold til hva vi mener om barns lek og læring. Dette er spørsmål som dreier seg om grunnleggende verdier. Det pedagogiske grunnsynet påvirker den didaktiske tenkingen som igjen påvirker det praktisk pedagogiske arbeidet (Lillemyr, 2011, s. 87-90).

Med utgangspunkt i informantens utsagn og teori kan det se ut som de ansatte på skolen har ulik praksis inne i klasserommet. Lærere er ulike, kan ha ulik utdannelse, bakgrunn og erfaring innenfor skolen. Alt dette påvirker grunnsynet. Dette oppleves uheldig, også her kan det se ut som en kompetanseheving er noe som ønskes. Slik som tidligere nevnt kan økt kompetanse omkring leken i sammenheng med læring være en fordel. En økt kompetanse og flere lærere som arbeider i samme retning kan tenkes å ha en positiv effekt med tanke på å ivareta 6-åringene i skolen. Dette kan også knyttes til forsøket i Australia der det kommer frem at implementeringen tar tid og utfordrer lærerens tenkemåte (Lillejord et al., 2018, s. 18). Dermed kan det tenkes at en slik implementering krever tid og lærerne trenger tett oppfølging da de er usikre på lekens plass i sammenheng med læring.

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Hensikten med dette studiet var å se nærmere på 1.trinns lærer sine erfaringer av hvordan undervisningen på 1.trinn, er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Da jeg ønsket å rette fokuset på om skolens faglige krav er forenelig med elevenes forutsetninger og behov. For å finne svar på dette, gjennomførte jeg en kvalitativ studie, hvor jeg intervjuet fire ulike lærere fra fire ulike skoler som jobbet eller har jobbet på 1.trinn i løpet av de siste fire årene. Jeg har kodet og kategorisert de innsamlede dataene og presentert mine funn i kapittel 4. Videre drøftet jeg funnene mot teori fra kapittel 2. I dette kapittelet besvares forskningsspørsmålet, samt underspørsmål og gjengir det her: *Hvilke erfaringer har 1.trinns lærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?* Forskningsspørsmålet ble støttet av tre underspørsmål som var: 1. Hvordan forstår du som 1.trinns lærer begrepene ”faglige krav”, ”behov” og ”elevens forutsetninger”? 2. Hvilke utfordringer erfarer du som 1.trinns lærer når det gjelder å møte skolens faglige krav samtidig som elevenes behov skal ivaretas? 3. Hvordan tilrettelegger du som lærer for at elever på 1.trinn skal imøtekomme skolens faglige krav, samtidig som elevenes behov skal ivaretas?

6.1. Oppsummering:

I forskningsspørsmålet spør jeg hvilke erfaringer 1.trinns lærere har med elevenes forutsetninger og behov. Elevene kommer til skolen med ulik modenhet og den kronologiske alderen samsvarer ikke med den biologiske. Det er grunn til å anta med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av elevene, at de har en atferd i tråd med deres biologiske alder, og i samsvar med teori om virksomhetsfasen lek og spill. Informantene opplever forskjeller i forhold til når elevene er født på året. Det samsvarer med forskning hvor det blir uttalt at fødselsmåneden har noe å si i forhold til skolepresentasjoner (Björnsson & Olsen, 2018a; Solli, 2017). Dermed kan man spørre seg om hva som er best. Å utsette skolestart eller å tilpasse innholdet i skolen til elevens forutsetninger og behov. Som vi ser kan ytre faktorer påvirke skolens læringsmiljø. Det oppleves ulike forventninger i de ulike miljøene rundt 6-åringen. Funn fra mitt forskningsprosjekt antyder at det er uheldig at skolen, barnehage og hjem har ulike forventninger til elevene med tanke på skolens læringsmiljø. De empiriske funnene viser til at lærelysten er tilstede, men å ivareta motivasjonen kan være vanskelig. Ut i fra stortingsmelding nr.16 ... og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring ser vi at det kan være svært uheldig dersom elevenes motivasjon avtar (St. meld 16 (2006-2007), s. 10). Dermed kan det tenkes at for høye krav kan føre til en opplevelse av dårlig mestring.

6-åringene i skolen

Bruk av lek oppleves som positivt, men å bruke den som læringsvei er vanskelig. Her kan det se ut som lærerne har manglende kunnskap på å ta i bruk lek sammen med læring i skolen. Informantene påpeker at lek i sammenheng med læring er noe som er lite snakket om i skolen, det ønskes en definisjon på hva lek i skolen er, og mer kompetanse på hvordan man kan bruke lek i skolen for å fremme læring. Noe som er i tråd med Weydahl som vektlegger behovet for at lærere må lære seg pedagogikken for lek som læringsarena (Weydahl, 2016). Vi ser at det er gjort endringer i forhold til kompetanseutvikling blant lærere. Likevel ser vi at vi ikke er i mål, og det kan se ut som lærerne har behov for en videre oppfølging. Funnene indikerer på at læreren er usikker på leken i sammenheng med en systematisk opplæring slik Haug uttalte (Haug, 2019, s. 39), og at dette må få mer fokus i skolen slik som blir fremhevet i rapportene til Lillejord et al og Hølland et al (Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018).

Med utgangspunkt i læreplanene opplevde informantene en overgang til LK06. De opplevde en endring i praksis. Når man forholdt seg til L97 skulle 6-åringene lære seg å gå på skolen. Barnehagen og skolen skulle bindes sammen. Under LK06 opplevde de høye krav og at leken ble tatt vekk. Her ser vi at læreplanen gjorde endringer i praksis. Informant 2 og 3 uttrykker at de faglige kravene er for høye og for mange i forhold til hva elevene klarer å motta. I forhold til LK20 er informantene positive, men vet enda ikke hvordan den blir i praksis. Man ser politiske faktorer som endrer innholdet i læreplanene ganske kort tid etter 6-åringene startet i skolen (Haug, 2013). Her kan det se ut som de politiske føringene endret innholdet i planen for tidlig. Informant 1 uttrykker at man må tørre å satse på en retning over tid. Vi ser det oppleves for høye og mange faglige krav, samtidig som lærerne er usikker på å ta i bruk lek i sammenheng med læring. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at lek får liten plass hos elever på 1.trinn. I forhold til LK20 er informantene positive og opplever den som mer forenelig med elevenes forutsetninger og behov. Vi vet likevel ikke hvordan den vil oppleves i praksis og det er fortsatt en manglende kompetanse av lek i sammenheng med læring.

Informantene uttrykker viktigheten av å tilrettelegge for lek. Her kan det se ut som informantene støtter seg til Danielsen, Skaalvik og Skaalvik og observerer en indre motivasjon ved barns lek (Danielsen, 2017, s. 56-57; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

I forhold til utfordringer informantene nevnte, kan det se ut som elevene må tilpasse seg dagens skole. Vi ser at informantene ønsker å tilpasse seg elevene, men får det ikke til da de begrenses manglende kompetanse, mangel på utstyr og uegnede rom. I forhold til utforming av klasserommet opplever mine informanter at klasserommene er utformet statisk og inneholder mye pulter og lite plass til leken. Informantene uttrykker at dette ikke er

6-åringene i skolen

hensiktsmessig for elevene. Her kan det se ut til, at utformingen av klasserommene ikke har tatt høyde for opplæringen som skal foregå i klasserommet. Dermed er klasserommet tilrettelagt for en statisk undervisning noe som i utgangspunktet ikke er ønskelig for 6-åringer.

En annen utfordring er at informantene opplever at eksterne forhold gir dem føringer, som begrenser deres frihet. Det kan se ut som informantene ikke opplever så stor frihet som kunnskapsminister Melby uttrykker at de har.

I forhold til praksisen i klasserommet kan det tenkes at de ansatte på skolen har ulik praksis. Lærere er ulike, kan ha ulik utdanning, bakgrunn og erfaring innenfor skolen. Alt dette påvirker grunnsynet. Dette oppleves uheldig, også her kan det se ut som en kompetanseheving er noe som ønskes. Som tidligere nevnt kan økt kompetanse omkring leken i sammenheng med læring være en fordel. En økt kompetanse og flere lærere som arbeider i samme retning, kan tenkes å ha en positiv effekt med tanke på å ivareta 6-åringene i skolen.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne undersøkelsen var å synliggjøre hvilke erfaringer 1.trinns lærere har med hvordan organiseringen og undervisningen på 1.trinn er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, samt hvordan det er forenelig med skolens faglige krav. Intervjumaterialet viste at elevenes kronologiske alder ikke samsvarer med deres biologiske alder. De vil ha behov for en opplæring preget av konkret tilnærming, lek og spill. Det kom også frem variasjoner i elevgruppen i forhold til når de var født på året. Den kronologiske alderen til elever på 1.trinn oppleves fra 3-8 år av informant 2. Elevene oppleves å være lengre innenfor lærervirksomheten lek og spill. Noe som indikerer på å ta i bruk lek for å ivareta elevenes forutsetninger og behov. Bruk av lek i undervisningen oppleves som positiv og motiverende for elevene. Likevel opplever informantene at ikke alle lærere tar i bruk leken, og at det er store variasjoner fra hvilken lærer elevene blir undervist av. Informantene uttrykker utfordringer ved å vektlegge leken som en læringsvei. Funnene indikerer på at informantene er usikre på hva lek i skolen er, og ønsker mer kompetanse på lek som læringsvei.

Funn fra intervjumaterialet viste at under LK06 har det vært lite lek, og mye faglige krav som elevene i utgangspunktet ikke var klare for. Selv om det blir uttrykt at informantene har en frihet i forhold til hvordan de kan tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og behov, opplever likevel informantene å bli styrt av eksterne faktorer som blant annet

6-åringene i skolen

læreplanens mål. Intervjumaterialet viste at informantene er positive til den nye læreplanen, men det uttrykkes også frustrasjon for de hyppige skiftene i læreplanene, og at man må tørre å satse på en ideologi istedenfor å hoppe videre til noe nytt. Det kan tenkes at læreren er redd for å ikke komme i mål med de faglige kravene ved å ta i bruk leken. På bakgrunn av at informantene uttrykker manglende kompetanse på å ta i bruk leken som læringsvei, er det meget betydningsfullt at dette vektlegges i masterutdanningen fremover.

Informantene opplever at elevene må tilpasse seg skolen. De ønsker å tilpasse seg elevene men begrenses av manglende kompetanse og uegnede rom. I følge informantene er utformingen av dagens klasserom ikke hensiktsmessig for elevene. Melaas skriver at skolene bør ha egne lekerom eller klasserom som inspirerer til lek. Han oppfordrer og til å ansette flere pedagoger som har kompetanse på lek (Nilsen, 2017). Med utgangspunkt i Melaas og informantenes utsagn om at bakgrunn påvirker lærerens kompetanse på lek og hvor mye de tar i bruk leken, mener jeg førskolelærere er meget betydningsfulle på 1.trinn.

Videre håper jeg mine funn i forhold til manglende kompetanse på bruken av lek som læringsvei, fører til mer fokus på lek og lekpreget læring, samt lekens plass og rolle på 1.trinn. Noe som også uttrykkes i forskningsrapportene fra Lillejord et al. og Hølland et al. (Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2018). Det vil bli interessant å følge videre med på Oslo Met sin evaluering av seksårsreformen og se hva de videre kommer med.

7. Litteraturliste

- Alver, A. (2018, 19. april). *Evaluering av 6-årsreformen:- Se på dagens 6-åringer*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/seksarsreform/>
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm & E. Michelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 71-90). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful risk of education*. Paradigm.
- Björnsson, J. K. & Olsen, R. V. (2018a). Fødselsmåned og skoleprestasjoner. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (Red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge. Trender og nye analyser* (s. 78-93). Universitetsforlaget.
- Björnsson, J. K. & Olsen, R. V. (2018b). Tjue år med internasjonale skoleundersøkelser i Norge. Bakgrunn, læringspunkter og veien videre. I J. K. Björnsson & R. V. Olsen (Red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge. Trender og nye analyser* (s. 9-31). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. Hogsnes, D. (Red.), *Lek i Begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. & Rasmussen, E. J. (1998). *Små barn i vekst og utvikling* (3. utg.). Tano Aschehoug.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- Dalland, O. & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø. Medvirkning og trivsel*. Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (cop 2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole* (2007. 1. utg.). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Geertz, C. (2000). *The Interpretation of Cultures*. Basis Books.
- Germeten, S. (2002). *Fortellinger fra klasserommet til 6-åringene* (Bd. 2002 nr 11). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Goodlad, J. I. (1979). Coda: The Conceptual system for Curriculum Revisited. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice* (s. 17-41). McGraw Hill Book Company.
- Handal, S. (2018). Er skolen tilpasset 6-åringen? *Utdanningsnytt*, (5), 63.
[https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning 5 2018.pdf](https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%202018.pdf)
- Haug, P. (1994). *6-åringane - barnehage eller skule?* Samlaget.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for evaluering av Reform 97*. Norges Forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M. B. Postholm (Red.), *Lærere i skolen som organasjon* (s. 23-30). Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion. I P. Moss (Red.), *Early Childhood and Compulsory Education* (s. 112-129). Routledge.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæring. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 27-39). Universitetsforlaget.
- Holst, V. (2020, 30.mars). *Hva har skjedd med 6-åringen i skolen etter 1997- hvor ble det av «barnets beste»? Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/hva-har-skjedd-med-6-aringen-i-skolen-etter-1997--hvor-ble-det-av-barnets-beste/154886>
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School context? The Perspectives of Finnish Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), 65-83. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (2021). (Skriftserie 2021 nr.1). O. M. university.
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Insst 317 S (2017-2018). *Instilling til Stortinget fra utdannings- og forskningskomiteen*. U.-o. Forskningskomiteen.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-317s.pdf>
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann-studentaktive, tverrfaglege og leikande læringsformer i lærerutdanninga. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 143-155). Universitetsforlaget.
- Jelstad, J. (2019, 18.mars). *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>
- Jonassen, T. (2017, 21.juni). *Seksårsreformen 20år etter:- Gi seksåringene førskolen tilbake*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforl. Kunnskapsdepartementet. (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging* (KSU 3/2018). K. f. utdanning.
file:///Users/sandrajohansen/Downloads/De%20yngste%20barna%20i%20skolen_%2

0Lek%20og%201%C3%A6ring,%20arbeidsm%C3%A5ter%20og%201%C3%A6rings milj%C3%B8.pdf

- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek- opplevelse- læring. I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen- og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneroppleringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-68). Universitetsforlaget.
- Lindgren, J. (Regissør). (2016). *Fra barn til borger* [Dokumentarfilm]. Sant & Usant AS.
- Lode, S. S. (2019, 28.november). *Fagfornyelsen og veien videre fra læreplaner til praksis*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner-siri-skjaeveland-lode/fagfornyelsen-og-veien-videre--fra-laereplaner-til-praksis/173846>
- Mejlbo, K. (2020, 27 oktober). *Rødt vil avvikle skolestart for seksåringene*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fleksibel-skolestart-melby-reform-97/rodt-vil-avvikle-skolestart-for-seksaringene/259214>
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld.St.16(2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld.St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (meld st.21). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec2?q=L%C3%A6relyst>
- NESH. (red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nilsen, H. (2017, 21. august). Høyskolelektor: - Lag lekerom på skolene. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/livsstil/hoyskolelektor-lag-lekerom-pa-skolene/s/12-95-3423351085>
- Nordahl, T. (2018, 23.september). Professor avliver myte om mistrivsel: Hvordan opplever 6-åringene skolen? Vi spurte dem. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/xRkyOB/professor-avliver-myte-om-mistrivsel-hvordan-opplever-6-aaringene-skol>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser. bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner i utdanningsløp*. Regjeringen. <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Ottosen, A. L. (2006). *"Det beste fra barnehagen og det beste fra skolen" : om innholdet i det pedagogiske tilbudet i 1. klasse etter R97* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub]. Oslo.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen . En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Redaksjon for norsk APA-stil. (2020). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspårklig APA-stil basert på APA 7th* (Versjon 1.4). Unit. <https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansestil>

- Regjeringen. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
[file:///Users/sandrajohansen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(7\).pdf](file:///Users/sandrajohansen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(7).pdf)
- Representantforslaget 150 S (2017-2018). *Representantforslag 150s - Dokument 8:150*.
Stortingsdepartementet.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2017-2018/dok8-201718-150s.pdf>
- Ropeid, K. (2020, 15.september). - *Vi må sjå på kva som skjer i klasseromma*.
utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/aktuelt-navn-reform-skole/skal-leie-evalueringa-av-seksarsreformen-vi-ma-sja-pa-kva-som-skjer-i-klasseromma/254413>
- Schwandt, T. A. (1998). The interpretive review of educational matters. Is there any other kind? *Review of Educational Research*, 68(4), 409-412.
- Sjøberg, S. (2014a). PISA-SYNDROMET. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD.
Nytt norsk tidsskrift nr 1, 30-43.
file:///Users/sandrajohansen/Downloads/PISA_syndromet_Hvordan_norsk_skolepolit_i.pdf
- Sjøberg, S. (2014b). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 196-223). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Solli, I. F. (2017). Left behind by birth month. *Education economics*, 25(4), 323-346.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1287881>
- St. meld 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie. Utdrag frå formidling, forskning og debatt*.
Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. januar). *Lærerspesialistutdanning*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/>
- Utdanningsforbundet. (2018). *6.åringer og lek i skolen*. (20182281). R. Analyse.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport_forsteklassinger_juni2018-002.pdf
- Vatne, B. (2006). Leik. I P.Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet* (s. 55-84). Caspar forlag.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52).
Universitetsforlaget.
- Weydahl, S. R. (2016, 7. november). *20år med 6-åringer i skolen: hva har skjedd?*
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/skoleutvikling/20-ar-med-6-aringer-i-skolen-hva-har-skjedd/144118>

6-åringene i skolen

8. Vedlegg:

Her er oversikt over vedleggene til min oppgave:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Mail sendt til de ulike rektorene

Vedlegg 3: Forespørsel intervju

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

VEDLEGG 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Kort bakgrunns info

- Hva er din grunnutdanning og har du noen videreutdanning?
- Hvor mange års erfaring har du fra 1.trinn?
- Hvor lenge siden og hvor lenge har du undervist på 1.trinn?
- Hvilken læreplaner har du erfaring å undervise etter?

1. Begrepsavklaring

- Ifølge Ottesen (Nilsen, 2017) ble det uttrykt en bekymring for om skolen kunne ivareta 6-åringenes behov. Det ble understreket at 6-åringene trengte noe annet enn tradisjonelle klasserommene og hadde behov for ulike typer arbeidsmåter. Hva tenker du om denne påstanden?
- John Dewey skriver at elevenes forutsetninger er elevenes erfaringer fra tidligere. (Vingdal, 2018, s.35) Hvilken forutsetninger ser du elevene har med seg fra tidligere?
- Hva legger du i begrepet faglige krav?
 - De siste årenes vektlegging på testing og måling, kan ifølge Stornes bidra til et mer prestasjonsorientert læringsmiljø (Nilsen, 2017) Hva er dine tanker om dette?

2. Elevens forutsetninger og behov i sammenheng med skolens faglige krav

- Beskriv ditt inntrykk av 1.klassing, gjerne gjennom flere kategorier?
- Hvilke forventninger opplever du at elevene har til læring i 1.klasse?
- I hvilken grad opplever du elevene har med seg foresattes forventninger til 1.klasse?

6-åringene i skolen

- Hvilke forventninger har du som lærer til elevenes læring i 1.klasse?
- Opplæringen på småskoletrinnet kunne i følge L97 legge vekt på lek. Leken kunne være utgangspunkt for opplæringen, være en tilnæringsmåte til opplæringen eller del av en temaorganisert opplæring (Forskningsdepartementet, 1996, s.76).

I hvilken grad mener du dette er gjeldende i dag?

- Hva mener du er lærerens rolle i lek?
- Opplever du noen forskjeller dersom du bruker/ikke bruker lek i undervisningen?
- I hvilken grad opplever du undervisningen ivaretar 6-åringenes ulike behov? Hvorfor?

3. utfordringer når det gjelder å møte skolens faglige krav samtidig som elevenes andre behov ivaretas.

- Opplever du at skolen tilpasser seg elevene eller må elevene tilpasse seg skolen?
- Opplever du at vurderingssystemet overstyrer ditt pedagogisk grunnsyn?
- Opplever du frihet til å legge til rette for et læringsmiljø slik du tenker er mest hensiktsmessig for elevene?
 - Hvilke føringer blir gitt fra ledelsen/rektor med tanke på bruk av lek i 1.klasse?
 - Goodlad skriver at den praktiske læreplanen er et resultat av fortolkninger som lærere foretar. Opplever du et fortolkningsfelleskap av læreplanen til elever i 1.klasse med dine kollegaer?
- Med utgangspunkt i de lærerplanen du har kjennskap til:
 - Hvordan opplever du L97 er forenelig med elevenes forutsetninger og behov?
 - Hvordan opplever du LK06 er forenelige med elevenes forutsetninger og behov?
 - Hvordan opplever du fagfornyelsen er forenelig med elevenes forutsetninger og behov?
- Hvilke utfordringer erfarer du når du underviser elevene?
 - Er det utfordringer knyttet til det å bruke lek, slik du tar den i bruk?
 - Hvilke av de faglige kravene opplever du elevene syntes er særlig utfordrende?

4. Tilrettelegging for at elever i 1.klasse skal imøtekomme skolens faglige krav.

- Hva mener du kjennetegner en god skolehverdag for elever i 1.klasse?
 - Hva mener du leken kan bety for elevene?

- -Hvordan tilrettelegger du for at eleven skal ha et best mulig læringsmiljø og imøtekomme skolens faglige krav?
 - I hvilke fag og situasjoner bruker du lek?
 - Hvordan ser timeplanen ut og hvor lange er undervisningsøktene i løpet av en skoledag?

- Hvilke rammefaktorer mener du skal til for at lek kan brukes hensiktsmessig i skolehverdagen?
 - Hvordan er klasserommet utformet og er dette hensiktsmessig med tanke på elevenes forutsetninger og behov? Hvorfor?
 - Opplever du noen utfordringer med tanke på tilrettelegging for elevene?

Avslutning:

- Siden du vet jeg er opptatt av å få innsyn i dette temaet, hva annet tenker du det vil være viktig for meg å vite?

6-åringene i skolen

VEDLEGG 2: Mail til rektor

Hei

Jeg vet dere har travle dager men hadde satt stor pris på om dere har mulighet å hjelpe meg.

Jeg er masterstudent ved NLA høyskolen og skal ha en kvalitativ studie om 6-åringene i skolen.

Jeg skal se på hvilke erfaringer, 1.klasselærere har når det gjelder forholdet mellom elevenes forutsetninger ,behov og skolens faglige krav.

Ønsket er å intervju en lærer som arbeider eller har arbeidet på 1.trinn i løpet av de 4.siste årene. Gjerne en lærer med erfaring fra ulike læreplaner. Dette er ikke et krav men et ønske:) med tanke på covid-19. er det mulighet for online intervju dersom dette ønskes.

I forkant av intervjuet vil intervjuguiden og samtykkeskjema sendes til informanten.

Håper dere har mulighet til å bidra.

Hilsen Sandra Johansen

VEDLEGG 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "6-åringene i skolen"

Vil du delta i forskningsprosjektet

6-åringene i skolen

En kvalitativ studie om hvilke erfaringer, 1.klasselærere har når det gjelder forholdet mellom elevenes forutsetninger, behov og skolens faglige krav.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på 1. klasselærer sine erfaringer av hvordan organiseringen og undervisningen i 1.klasse, er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Sandra Johansen jeg er masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen.

Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som har erfaring som lærer til elever i 1.klasse. Jeg har valgt et prosjektet som tar for seg hvilke erfaringer 1.klasselærere har i forhold til hvordan organiseringen og undervisningen i 1.klasse er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Jeg vil og se på om de faglige kravene samsvarer med elevenes forutsetninger og behov. Formålet er å få bedre innsikt i 1.klasselærere sine erfaringer. Samt vil jeg se på hvordan lærere tilrettelegger undervisningen, og om det er plass til leken. På bakgrunn av dette ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som har arbeidet med elever i 1.klasse i løpet av de fire siste årene.

Forskningsspørsmål:

"Hvilke erfaringer har 1.klasselærere med elevenes forutsetninger og behov sett i lys av skolens faglige krav?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NLA høgskolen i Bergen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ønskelig å samle inn opplevelser og erfaringer med 6.åringene i skolen. Dermed er jeg interessert i å snakke med 3-4 lærere, som arbeider, eller har arbeidet, i 1.klasse i løpet av de fire siste årene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i individuelt intervju. Intervjuet er tenkt å ha en varighet på ca 1time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, dette er for at jeg skal kunne få med meg svarene og sikre at ikke viktig informasjon blir utelatt. Deretter vil intervjuet bli transkribert og analysert.

I utgangspunktet har jeg tenkt å gjennomføre, intervju med fysisk oppmøte. Med hensyn til Covid-19 pandemien vil jeg tilby online intervju dersom dette ønskes. Dette vil da bli gjennomført gjennom zoom/teams. Hoveddelen av intervjuet vil baseres på sentrale temaer som elevenes forutsetninger og behov, utfordringer i forhold til å møte skolens faglige krav og hvordan undervisningen tilrettelegges for å imøtekomme skolens faglige krav.

Intervjuguiden vil baseres på en semistrukturert utforming, og inneholde spørsmål som vil knyttes opp til de sentrale temaene. En intervjuguide bli sendt ut noen dager før selve intervjuet slik at du kan forberede deg og være klar over hva intervjuet vil handle om. Underveis i intervjuet vil du også få tilstrekkelig tid til å avklare konsepter eller formulere svarene dine.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg Sandra Johansen samt veileder Gunnvi Sæle Jokstad, ved NLA høyskolen som har tilgang til prosjektet og informasjonen som blir gitt.
- Navn vil kun bli oppgitt på samtykkeskjema. Skjemaet vil bli oppbevart atskilt fra øvrige data og makulert etter avsluttet prosjekt.
- Informantens kjønn, navn, og andre kontaktopplysninger vil bli anonymisert noe som minimerer muligheten for å identifisere personene. Jeg vil kalle skolene for A, B, C, D og lage fiktive navn på informantene.
- Lydopptakene vil være lagret på en privat og passord beskyttet datamaskin, etter transkribering vil lydopptakene bli slettet.
- Ved en eventuell publisering vil kjønn og andre kontaktopplysninger bli anonymisert. Dette minimerer muligheten for å identifisere informantene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

6-åringene i skolen

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen juni 2021. Da vil all data som inneholder personopplysninger bli makulert/slettet. Dette innebærer lydopptak og samtykkeskjema.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- student Sandra Johansen, epost: sandrajohansen87@hotmail.com, tlf: 99498595
- Veileder ved Gunnvi Sæle Jokstad, epost: GunnviSaele.Jokstad@nla.no tlf: 55536913
- Vårt personvernombud: Monica Skagen, NLA Høgskolen, epost: monica.skagen@nla.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunnvi Sæle Jokstad
(veileder)

Sandra Johansen
(forsker)

6-åringene i skolen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet 6-åringene i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (eventuelt over Skype/Teams/Zoom om smittesituasjonen krever dette.
- at det vil bli gjort lydopptak over hele intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet august 2021

(Navn med blokkbokstaver)

(E-post og telefonnummer)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6-åringene i skolen

VEDLEGG 4: NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

6-åringene i skolen

Referansenummer

358012

Registrert

29.12.2020 av Sandra Johansen - sandrajohansen87@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunnvi Sæle Jokstad, GunnviSaele.Jokstad@nla.no, tlf: 55536913

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Johansen, sandrajohansen87@hotmail.com, tlf: 99498595

Prosjektperiode

01.02.2021 - 27.08.2021

Status

04.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2021 - Vurdert

6-åringene i skolen

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.08.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art.

6-åringene i skolen

18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Teams/zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)