

NESNA LÆRERHØGSKOLES SKRIFTSERIE
NR. 6.

OLGA LANGSET

**NESNA FØRSKOLE
EN STUDIE VÅREN 1988**

Nesna lærerhøgskole - 8700 Nesna. Tlf.: 086-56 102

NÆRSTUDIER I NESNA FØRSKOLE VÅREN 1988

INNHOOLD

	INNLEDNING.	s. 1
1.	FORMÅL. METODE.	s. 2
1.1.	Bakgrunnsopplysninger.	s. 2
1.2.	Observasjon i førskolegruppen.	s. 3
1.3.	Samtaler og intervjuer.	s. 4
1.4.	Rapporten.	s. 5
2.	NESNA KOMMUNE. BARNEHAGEUTBYGGING.	s. 6
3.	NESNA FØRSKOLE.	s. 7
3.1.	Initiativ. Oppstart.	s. 7
3.2.	Fra skoleetat til sosialetet.	s. 9
3.3.	Søknning til førskoleklassen.	s. 9
4.	FORSØK MED PEDAGOGISK TILBUD TIL 6-ÅRINGER	s. 10
4.1.	Saksbehandlingen i kommunen.	s. 10
4.2.	Organiseringen av forsøket.	s. 15
4.3.	Rammene for forsøket.	s. 16
4.3.1.	Fysiske rammer.	s. 16
4.3.2.	Økonomiske rammer.	s. 16
4.3.3.	Bemanning.	s. 17
4.3.4.	Avsatt tid til samarbeid.	s. 17
4.3.5.	Oppholdstid. Opptaksprosedyre.	s. 17
4.4.	Årsplan.	s. 19

5.	INNHALDET I FORSØKET.	s. 22
5.1.	Dags- og ukeprogrammet.	s. 22
5.1.1.	Ankomst.	s. 25
5.1.2.	Samlingsstund.	s. 25
5.1.3.	Frilek inne.	s. 30
5.1.4.	Gymnastikk-svømming.	s. 34
5.1.5.	Turer-ekskursjoner.	s. 35
5.1.6.	Spesielle tilstelninger.	s. 38
5.1.7.	Måltid.	s. 38
5.1.8.	Utelek.	s. 40
5.1.9.	Ledete aktiviteter.	s. 40
5.1.10.	Avslutning av dagen.	s. 41
5.2.	En del sider ved det pedagogiske arbeidet.	s. 43
5.2.1.	Rollelek.	s. 43
5.2.2.	Fysiske aktiviteter.	s. 51
5.2.3.	Utvikling av språk og begreper.	s. 54
5.2.4.	Forberedelse til lese- og skriveopplæring og til matematikkopplæring.	s. 59
5.2.5.	Praktisk-estetiske aktiviteter.	s. 65
5.2.6.	Temaarbeid.	s. 67
5.2.7.	Fellesaktiviteter med eldre barn.	s. 68
5.2.8.	Fellesaktiviteter med yngre barn.	s. 71
5.2.9.	Plikter og ansvar.	s. 72
5.2.10.	Styring-frihet.	s. 73
5.2.11.	Generelt om skoleforberedende aktiviteter.	s. 76
5.2.12.	Miljø.	s. 78
5.3.	Samarbeid mellom forsøksmedarbeiderne.	s. 79
5.3.1.	Planlegging samarbeid internt i førskolen.	s. 79
5.3.2.	Samarbeid mellom lærer og førskolelærer i prosjektet.	s. 79
5.3.3.	Samarbeid mellom personalet i førskolen og styrer/ avdelingsleder i Nesna barnehage	s. 82
5.4.	Samarbeid mellom barnehage og skole på alle nivå.	s. 82
5.5.	Foreldresamarbeid.	s. 85
5.6.	Den kommunale prosjektleders og referansegruppens rolle.	s. 89
6.	SAMMENDRAG.	s. 91
7.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.	s. 99
	HENVISNINGER.	s.103
	VEDLEGG.	s.104

NÆRSTUDIUM I NESNA FØRSKOLE VÅREN 1988.

INNLEDNING.

Nærstudiet ved Nesna førskole våren 1988, som denne rapporten handler om, er en del av vurderingsarbeidet i tilknytning til det landsomfattende forsøket med pedagogiske tilbud til 6-åringer.

Forsøket omfatter prosjektsteder i 44 kommuner. En uavhengig evalueringsinstans tilknyttet Volda lærerhøgskole/ Møreforskning har ansvar for evalueringen av forsøket. I tillegg til innsamling av data ved spørreskjemaer som besvares av prosjektmedarbeidere, foreldre m.fl., får evalueringsinstansen også inn nødvendig informasjon gjennom nærstudier som utføres ved noen prosjektsteder hvert år. Nærstudiet ved Nesna førskole er en av 9 nærstudier som ble gjennomført våren 1988.

1. FORMÅL. METODE.

Formålet med nærstudiene har vært å få et mest mulig helhetlig bilde av det som foregår i det daglige arbeidet med barna, og å se dette i sammenheng med de intensjoner og ønsker personalet, foreldre og barnehage-/ skoleadministrasjonen m.v. har i forhold til tilbudet. Det er lagt vekt på å kartlegge flest mulig forhold som har innvirkning på arbeidet og på å forklare sammenhenger.

Metoden som er blitt benyttet, er en kombinasjon av studium av en del relevante dokumenter, observasjon av arbeidet i barnegruppen, og intervju/ samtale med personalet, foreldre m.fl.

Evalueringsinstansen hadde på forhånd sendt ut en felles orientering til alle de 9 nærstudiestedene. Det ble der gitt en orientering om hensikten med nærstudiene og hvordan resultatene ville bli behandlet (vedlegg 1).

1.1. Bakgrunnsopplysninger.

Bakgrunnsopplysningene som jeg har benyttet, kan deles i to områder.

For det første den historiske delen. Førskoletilbudet på Nesna har eksistert i forholdsvis mange år, og jeg har derfor funnet det nødvendig å gi en oversikt over utviklingen før forsøket med pedagogiske tilbud til 6-åringer kom inn i bildet. Som kilde til kunnskap om denne perioden har jeg benyttet referat fra skolestyre- og kommunestyremøter. I tillegg opplysninger som kom fram gjennom intervju med skolesjefen. Han er en av de som har fulgt utviklingen fra førskolen ble opprettet i 1973.

Det andre settet med bakgrunnsopplysninger dreier seg om eksisterende rammer, som gruppesammensetning, bemanning, fysiske og økonomiske rammer m.v. Slike opplysninger er i hovedsak innhentet gjennom studium av ulike dokumenter. Det har også vært nødvendig med utfyllende opplysninger fra prosjektmedarbeiderne. Slike opplysninger har jeg fått gjennom uformelle samtaler og gjennom intervju.

1.2. Observasjon i førskolegruppen.

Jeg var til stede i førskolegruppen i alt i 6 dager fordelt på to perioder. Først to dager (7.-8.mars), i alt 12 timer. To uker senere (21.-24. mars) fulgte jeg arbeidet i barnegruppen gjennom hele ukeprogrammet på 4 dager.

Min oppgave var gjennom et slikt feltarbeid å notere ned mest mulig av det som skjedde, og gjennom uformelle samtaler med personalet få tak i begrunnelsene for de valg som ble tatt av personalet. Videre skulle jeg forsøke finne et mønster i sammenhengen mellom de eksisterende rammer, intensjonene på de ulike plan, og det som faktisk skjedde.

En skal være varsom med å trekke for sikre konklusjoner på grunnlag av et så kortvarig feltarbeid. Både må en regne dette som et relativt tilfeldig utsnitt av året, og en må i tillegg være oppmerksom på at selve observasjonssituasjonen kan påvirke både voksne og barn slik at deres reaksjoner og handlinger bevisst eller ubevisst endres i forhold til den normale situasjon. Bevisstheten om at en blir observert er en side av dette. Dessuten vil enhver person som i større eller mindre grad tar del i det som foregår, alltid i noen grad påvirke situasjonen.

I observasjonsperioden forsøkte jeg bevisst å forholde meg relativt passiv i forhold til det som foregikk i barnegruppen, men samtidig ta del i felles-aktiviteter på en slik måte at jeg ble oppfattet som en naturlig del av voksengruppen. Etter hvert som jeg erfarte at barna ikke så ut til å ta notis av at jeg inntok en mer åpen observerende rolle, kunne jeg notere mer fortløpende, og dette medførte at observasjonsarbeidet ble enklere å gjennomføre. Derfor ble observasjonene mer omfattende de siste 4 dagene. De to første dagene gikk i stor grad med til å finne fram til hvordan jeg kunne arbeide uten unødige å påvirke situasjonen med mitt nærvær, og ellers å forsøke å få et helhetsbilde av virksomheten.

Jeg regner med at en grunn til at det var mulig åpent å foreta observasjoner, skrive notater m.v. uten at dette merkbart påvirket barna, var at disse barna var vant til studenter i praksis, både fra førskoleåret og for en del barns vedkommende fra tidligere barnehageopphold. Enkelte replikker fra barna tydet på at de antok at jeg var student som skulle være der en kort periode.

Personalet har mange års erfaring fra arbeid med 6-åringer, og er vant til å drøfte det pedagogiske arbeid med studenter, praksisveiledere og andre ved lærerutdanningen. Disse forhold var uten tvil av stor betydning for samarbeidet i feltarbeidsperioden. Fra

første dag fikk jeg av personalet inntrykk av at det ble oppfattet som bare positivt at dette prosjektstedet var plukket ut som sted for nærstudium. Personalet håpet gjennom dette å få ny kunnskap som kunne bli verdifull for det videre arbeidet med førskolegrupper.

Etter å ha gjennomført observasjonsperioden, kan jeg ikke peke på forhold som tilsa at de voksne reagerte eller handlet på annen måte enn de ellers ville ha gjort, men en kan naturligvis ikke påstå at dette ikke skjedde. Jeg vil likevel tro at en slik feilkilde må kunne reduseres til et minimum.

1.3. Samtaler og intervjuer.

I løpet av de dagene jeg var i førskolegruppen, ble en del småstunder innimellom brukt til uformelle samtaler med personalet, og så langt det var mulig ble det brukt noe tid ved slutten av hver dag til slike samtaler. Det siste ble enkelte dager vanskelig å få til, fordi det av ulike grunner var vanskelig både for meg og for de tilsatte å forlenge dagen ut over den tiden barna var til stede. Avhengighet av skyss og av andre avtaler medførte at avslutningen av dagen ble forholdsvis hektisk.

Det ble gjennomført mer omfattende intervju med en del sentrale personer. Disse intervjuene ble tatt opp på lydbånd og skrevet ut. De utskrevne intervjuene er senere sendt til de som ble intervjuet. Disse har slik fått en mulighet til å komme med utfyllende opplysninger.

Disse ble intervjuet:

1. Avdelingslederen i førskolen.
2. Assistenten i førskolen.
3. Læreren for 1.klasse
4. Skolesjefen i Nesna.
5. Den kommunale prosjektleder.
- 6-8. 3 representanter for foreldrene (2 mødre og en far).

Alle svarte positivt på forespørselen om å bli intervjuet. Til foreldrene som skulle intervjues, var det fra evalueringsinstansen sendt et informasjonsskriv om formålet med intervjuet (vedlegg 2). Det ble også sendt en skriftlig henvendelse til foreldrene fra meg (vedlegg 3).

1.4. Rapporten.

Den foreliggende rapporten er skrevet på grunnlag av data som er samlet gjennom studier av ulike dokumenter, observasjoner i førskolen, og de samtale og intervjuene som er nevnt ovenfor. Jeg har i rapporten lagt vekt på å få fram intensjonene med virksomheten i førskolen både i fortid og nåtid, og samsvar / ulikhet i de ulike involverte instansers og personers syn på hvordan virksomheten i førskolen er og bør være. Videre har jeg forsøkt å se sammenhenger mellom rammebetingelser, tradisjoner, intensjoner og den faktiske virksomhet. Det siste vil i stor grad måtte bli subjektivt, men jeg tror samtidig at denne delen vil kunne gi grunnlag for videre overveielser og drøftinger.

Alle referater fra enkeltbarns handlinger eller uttalelser er tatt med for å eksemplifisere typiske trekk ved virksomheten. Det har i forbindelse med feltstudiet ikke vært noe mål å observere eller vurdere enkeltbarn. I den grad barns handlinger eller uttalelser er tatt med, har jeg som kode brukt tilfeldige bokstaver som ikke har noen sammenheng med bokstavene i det enkelte barns navn. Jeg har i tillegg brukt bokstavene g eller j for å markere om det dreier seg om gutt eller jente.

2. NESNA KOMMUNE. BARNEHAGEUTBYGGING.

Nesna er en kystkommune på Helgeland med ca 1700 innbyggere. Nesna sentrum ligger på et nes, med forholdsvis langstrakte, smale landområder på hver side. Kommunesenteret og disse landområdene ligger på fastlandet, med vegforbindelse til Mo i Rana. Skolekretsen i sentrum omfatter barn fra tettstedet og barn fra landområdene på fastlandet. I kommunesenteret er det ca 1000 fastboende innbyggere. I tillegg kommer 250-300 lærerhøgskolestudenter. Kommunen omfatter også 3 øyer: Hugla, Handnesøya og Tomma. Det er skole og barnehage på alle øyene.

En stor del av befolkningen i Nesna sentrum er sysselsatt i yrker tilknyttet grunnskolen, lærerhøgskolen, kommuneadministrasjonen, handel og service. Det er forholdsvis lite industri i Nesna kommune. En del av barna som kommer til skolen og førskolen, kommer fra jordbruksmiljøene utenfor sentrum.

På Nesna tettsted er det et allsidig kulturliv, og et vidt spekter av fritidstilbud til barn i alle aldre.

Den første barnehagen på Nesna ble i 1969 etablert etter initiativ fra en gruppe foreldre. Tilsatte ved lærerhøgskolen sto sentralt i dette. Nesna barnehage ble senere overtatt av kommunen. Barnehagen har hele tiden holdt til i et hus som eies av Nesna husmorlag. Lokalene er nå for trange og preget av manglende vedlikehold, og det arbeides med muligheten til å få ny kommunal barnehage.

I 1973 ble det av kvinnefronten ved Nesna lærerskole tatt initiativ til å opprette en egen barnehage tilknyttet lærerskolen. Denne barnehagen fikk lokaler i underetasjen i en studentboligblokk. I 1977 ble denne barnehagen overført til stiftelsen Nesna Elevheim. Den fikk da tilskudd fra kommunen, og i en del år kommunal garanti for dekning av eventuelt underskudd. Elevheimens barnehage ble nedlagt våren 1986 på grunn av utilfredsstillende lokaler og økonomiske problemer. Det ble da stilt i utsikt av kommunen at det skulle etableres en 2-avdelings barnehage på stedet (i tillegg til førskoleklassen). Dette er en sak som enda ikke er avklart. Situasjonen i 1988 er at det er en barnehage-avdeling på Nesna med barn i alderen 3-6år. Det har ikke vært og er ikke barnehage tilbud til barn under 3 år.

I 1975 ble det av Forbruker- og administrasjonsdepartementet satt i gang forsøk med barnehage tilbud i grisgrendte strøk i Nesna og Lurøy kommune. Forsøksansvarlig var en styringsgruppe ved Nesna lærerhøgskole. Etter forsøksperioden ble virksomheten en del omorganisert, men både i Nesna og Lurøy førte dette forsøket til fortsatt barnehagedrift, både på de stedene som var med i forsøket

og på enkelte andre steder i de to kommunene. I Nesna er det nå "distriktsbarnehage" på de tre øyene i kommunen og på Nesnastranda, som hører inn under Nesna sentrums skolekrets.

Førskolen på Nesna, som i dag er en avdeling under Nesna barnehage, ble etablert i 1973. Dette blir det gjort nærmere rede for i kapittel 3.

3. NESNA FØRSKOLE.

Skolestyret i Nesna behandlet i sak 22/73 søknad fra skolesjef Edvard Kaspersen om opprettelse av førskoleklasse ved Nesna barne- og ungdomsskole. Med et knapt flertall (6 mot 5 stemmer) anbefalte skolestyret at det ikke skulle opprettes førskoleklasse på Nesna (1).

Etter en resolusjon fra foreldremøte ved skolen 1. juni samme år, ble saken igjen satt på skolestyrets kart, og det ble denne gang (sak 41/73) anbefalt opprettelse av førskoleklasse, med 8 mot 3 stemmer (3).

3.1. Initiativ. Oppstart.

Det var skolestyrer Bjørn Martinussen (senere skolesjef) som først utredet saken om førskoleklasse på Nesna. Han hadde i tilknytning til et kurs i Sulitjelma sett hvordan førskoleklasser i Fauske kommune ble drevet (Forsøksrådets forsøk), og ble inspirert av dette (14).

Han skrev bl.a. i sin utredning til skolesjefen: "Vi erfarer at det er et sterkt behov for et opplæringstilbud for 6-åringene ut-over det barnehagen kan gi . I den anledning har vi sendt en forespørsel til foreldrene for 6-åringene 1973. Alle foreldre, 13 i alt, har gitt positivt svar."

Han skrev videre at det på sentralt hold var i gang utredninger med sikte på senket skolestart. Han anbefalte at førskoletilbudet ble gratis, men så lenge det ikke var fattet bestemmelse om senket skolestart, måtte tilbudet være frivillig.

Det ble skissert førskole i skolens lokaler, 3 timer 3 dager i uken. Førskolen skulle administreres av skoleetaten (2).

Rektor Jan Fjelde ved Nesna lærerskole støttet tiltaket, og henviste til behovet for praksisplasser for førskolelærerstudenter. Det var da bestemt at Nesna lærerskole skulle ta opp studenter til førskolelærerutdanning fra høsten 1973. Skolesjefen støttet dette, og henviste dessuten til at det på sentralt hold ble arbeidet med spørsmålet om senking av opptaksalderen til grunnskolen (2)

Selv om det var et klart ønske om å tilby alle 6-åringene i kommunen et førskoletilbud, ble det av praktiske og økonomiske årsaker foreslått å opprette førskoleklasse bare i Nesna sentrum i første omgang. 3.2

Følgende forslag til vedtak forelå til skolestyrets behandling:

1. Skolestyret samtykker i at det opprettes frivillig førskoleklasse for 6-åringene ved Nesna barne- og ungdomsskole.
2. Det søkes Nesna kommunestyre om tilleggsbevilgning på budsjettet for 1973, slik at klasse kan opprettes fra begynnelsen av skoleåret 1973/74.
3. Det søkes om statstilskott, eventuelt også fylkestilskott til driften av klassen." (2)

Saken ble første gang utsatt (sak 9/73). Når den senere ble tatt opp på nytt (22/73), gikk flertallet mot opprettelse av førskoleklasse. Først etter resolusjon fra foreldre, gikk flertallet i skolestyret inn for opprettelse av førskoleklasse. 3.1

Kommentarer.

Det er vanskelig i ettertid å få helt tak i hvilke argumenter som ble brukt for og mot etablering av førskole. Det er rimelig å anta at en del av kommunepolitikere anså etablering av førskole som et forholdsvis unødvendig tiltak i og med at det allerede var etablert barnehage for barn i alderen 3-7 år. Et gratis førskoletilbud ville bli forholdsvis dyrt for kommunen, selv om en fikk en del statlig tilskudd.

Fra skolens side kunne det være et poeng å være i forkant av en utvikling mot senket skolestart. Hensynet til lærerskolen var nok også medvirkende.

Det sterke engasjementet fra foreldrene, må bety at de så dette

som et gode for barna. Alle barn ville med dette få et korttids-tilbud som ville kunne tilfredsstille barnas behov for organisert virksomhet sammen med jevnaldrende, og lette overgangen til skolen. Et tilbud i skolens regi og uten foreldrebetaling må en regne med i seg selv ble oppfattet som et tegn på at dette var ment som noe annet enn vanlig barnehage.

3.2. Fra skoleetat til sosialetat.

I samsvar med barnehageloven av 1975 måtte all barnehagevirksomhet i kommunen legges under felles administrasjon. I Nesna medførte dette at førskoleklassen administrativt ble overført fra skoleetaten til sosialetaten, og ble fra høsten 1976 en avdeling under Nesna barnehage (4). Førskoleklassen fortsatte imidlertid i Nesna skoles lokaler. 6-åringene har derfor hele tiden fysisk hatt nær kontakt med skolemiljøet, mens det har vært fysisk avstand til de yngre barnehagebarna.

Etter at førskolen ble lagt inn under barnehageadministrasjonens ledelse, ble spørsmålet om foreldrebetaling tatt opp, og fra 1977 ble det vedtatt at det skulle kreves inn foreldrebetaling for å ha barn i førskolen på samme måte som for å ha barn i barnehagen (4).

3.3. Søkning til førskoleklassen.

Det har med et par unntak vært full søkning til førskoleklassen helt siden starten. Det ser ut som om det forlengst er etablert en holdning om at det er av betydning for barna å få et år i førskolen før skolestart. Selv ikke innføring av foreldrebetaling endret på dette (5).

Følgende uttalelse fra en av foreldrene som har barn i førskolen inneværende år, regner jeg med er ganske representativ: " Alle ungene går på førskolen. Det var ikke tvil om at vi skulle melde han på. Den som ikke begynner på førskolen, tror jeg vil bli veldig utenfor" (16).

4. FORSØK MED PEDAGOGISKE TILBUD TIL 6-ÅRINGER.

4.1. Saksbehandlingen i kommunen.

I Nesna kommune var det skolestyrets formann som først tok initiativ til at kommunen skulle melde sin interesse for å være med i det landsomfattende forsøket med pedagogiske tilbud til 6-åringer. Skolesjefen hadde riktignok tidligere rettet en henvendelse til skolene i kommunen, etter at invitasjonen fra FAD forelå, men da han ikke fikk respons på denne henvendelsen, la han saken til side.

Etter initiativ fra skolestyrets formann, ble saken tatt opp i skolestyret, som i sak 21/86 gjorde dette vedtaket:

" Nesna skolestyre vil med dette melde sin interesse for å delta i forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringer."

I brev fra FAD av 22.9.86 ble så kommunen informert om at Nesna var plukket ut som en av de kommunene som ville få drive forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer i forsøksperioden 1987-90.

Et kort sammendrag av den videre saksbehandlingen i kommunen:

1. Orienteringsmøte 20.11.86.

Til stede var sosialsjefen og representanter for skole og barnehage. Møtet ble ledet av skolesjefen.

I tillegg til skolesjefens orientering, ble det gitt orientering ved Olga Langset.

I samsvar med skolesjefens forslag, vedtok møtet å anbefale følgende framdriftsplan:

- a. Saken sendes ut til høring i de ulike utvalg og råd i kretsene. Organisasjonene tas med i utgangspunktet. Rektorene står for organisering av denne høringen.
- b. De kretsene som ønsker å delta i Forsøk med pedagogiske tilbud for 6-åringer, må oppgi hvilken forsøksmodell de ønsker primært og sekundært."

2. Møte i Nesna skolestyre 18.02.87.

Resultatet av høringen ble lagt fram.
De resultat som angikk Nesna skole var slik:

Ingen av skolens råd og utvalg stilte seg negativ til at forsøket skulle settes i gang.

Foreldrerådet ønsket primært modell 3.
Lærerråd og samarbeidsutvalget ønsket primært modell 1.

(Barnehagene og barnehagenemnda var ikke med i den første høringsrunden).

Skolestyret gikk så inn for at det skulle drives forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer fra høsten 1987. Forsøket skulle omfatte hele kommunen.

Skolestyret rettet en anmodning til kommunen om

- å opprette en styringsgruppe for forsøket. I styringsgruppa burde tilsatte fra skolen, barnehagene og førskolegruppa være representert. Styringsgruppa skulle få nødvendig mandat for innføring av pedagogisk tilbud for 6-åringer.
- å tilsette en prosjektleder for forsøket i 1/5 stilling (5).

3. Kommunestyremøte 30.04.87.

Kommunestyret fattet følgende vedtak:

- " Kommunestyret ser positivt på forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer.

Det forutsettes at prosjektet kan gjennomføres innenfor budsjetttrammene for h.kp. 1.2. undervisning og 1.4. sosial omsorg og trygd inneværende år. Det bør settes opp som egen budsjettpost fra 1988 på budsjetttrammene for h.kp. 1.2. undervisning og 1.4 sosial omsorg og trygd ".

I sin saksutredning til dette møtet, innstilte rådmannen på et positivt vedtak, men stilte seg samtidig spørrende til behovet for et slikt forsøk på tettstedet. Jeg siterer et utsnitt av saksutredningen:

- " Jeg vil i utgangspunktet tilkjenne at jeg ikke har forut-

setning for å uttale meg om den pedagogiske siden ved saken. Det synes imidlertid for meg som om en på fastlands-Nesna allerede har et pedagogisk tilbud for 6-åringer. Som kjent er Nesna førskole en egen avdeling under Nesna barnehage, og med lokaler i Nesna skole. Dette tilbudet synes å være langt på veg i retning av det pedagogiske tilbudet som ønskes gitt. Tilsvarende har man imidlertid ikke på øyene" (6).

4. Skolestyremøte 6.05.87.

I forbindelse med forsøket med pedagogiske tilbud for 6-åringer, ble det fattet følgende vedtak:

- " Det opprettes en styringsgruppe på tre medlemmer for forsøket.
 1. Et medlem valgt blant lærerne ved Nesna skole som underviser i 1.klasse skoleåret 1987/88.
 2. Et medlem valgt blant førskolelærerne fra barnehagene og førskolegruppa.
 3. Et medlem valgt blant lærerne ved førskolelæreravdelingen ved Nesna lærerhøgskole.

Gruppen gis følgende mandat:

Komme med forslag til plan om innføring av pedagogiske tilbud for 6-åringer i kommunen. Planen skal inneholde forslag til valg av modell, sted og omfang av forsøket.

Styringsgruppas forslag leveres skolestyrekontoret innen mandag den 15. juni 1987" (7).

5. Skolestyremøte 24.juni.

Til dette møtet ble det gitt følgende opplysninger angående valg av modell:

1. Foreldrerådet og styret i Nesna barnehage ønsker primært modell 3.
2. Førskolelærerne i Nesna lærerlag ønsker modell 3 i hele kommunen.

3. Nesna barnehagenemnd ønsker modell 3 i hele kommunen.

Den nedsatte styringsgruppa anbefalte så modell 1 ved Nesna skole og modell 3 i de andre kretsene.

Skolestyret vedtok senere å følge styringsgruppas anbefaling (8).

Kommentar.

Det tok altså 7 måneder fra kommunen fikk tilbudet, til kommunestyret bestemte at forsøket skulle settes i gang, og ytterligere 2 måneder før modellvalget var avklart.

Det kan være mange årsaker til den sene saksgangen. En forklaring kan være at saken ikke ble sett på som viktig og at modellvalget ble utsatt på grunn av at ulike interesser sto mot hverandre. Jeg tror det kan være riktig å si at rådmannens holdning til forsøket i sentrumskretsen, slik det kommer til uttrykk i saksutredningen til kommunestyremøtet av 30.4.87, var representativ for flere i kommuneadministrasjonen. Sosialsjefen har i samtale med meg gitt uttrykk for at han hele tiden har ment at det ville ha vært en riktigere prioritering å bruke midlene til en videre utbygging av barnehager i kommunen. Han mente at det førskoletilbudet som var etablert, var så godt at det var unødvendig med forsøksvirksomhet i den sammenheng.

Mangelen på engasjement fra skolens side kan være en annen forklaring. Som tidligere nevnt la skolesjefen saken til side etter at han registrerte liten interesse blant skolens lærere. På spørsmål om årsaken til den manglende interesse, ga han uttrykk for at også lærerne mente førskoletilbudet en hadde ved Nesna skole var så godt at det ikke ville være så enkelt å gjøre det bedre (15).

En forklaring på hvorfor lærerne i utgangspunktet var svært reservert i denne saken, var sannsynligvis en engstelse for å bli direkte involvert. Den læreren som senere kom med i prosjektet (1.klasselæreren 1987/88), sa det slik når hun nylig ble spurt om holdningene for et år siden:

" Vi hadde da hatt et år med en uketime for å forberede oss på M87, som da het M85. Vi var inne i en slik frustrasjon over alt det nye. Vi skulle jobbe etter en ny mønsterplan fra kommende år. Alle lærerne var i kok, og vi ville ikke påta oss å være med på noe mer. Det var ikke på grunn av at vi var i mot å tenke 6-åring og være med på skoleutvikling. Det ville vi absolutt, men vi følte at vi ikke hadde kapasitet " (13).

På spørsmål om de ikke hadde sett dette prosjektet som interessant i forhold til mønsterplanens intensjoner, svarte hun bekreftende, men mente at den negative reaksjonen også kom av dette "ble tredd ned over hodet på oss".

På et orienteringsmøte der jeg var til stede, ga skolens rektor uttrykk for en viss usikkerhet når det gjaldt ønsket om relativt mye fellesaktivitet for 6-åringene og 7-åringene. Hun var redd dette kunne gå ut over 7-åringene. Jeg oppfattet dette som en engstelse først og fremst for at 7-åringene ikke ville komme gjennom det arbeidsprogrammet som normalt legges til første skoleår. Forøvrig ble det fra skolens side hevdet at samarbeidet mellom førskolen og skolen gjennom årene var blitt utviklet slik at det nå fungerte godt.

4.2

Alt i alt må det være grunnlag for å hevde at de tilsatte ved skolen ønsket å reservere seg fra i stor grad å bli involvert i dette forsøket. Dette var uten tvil den viktigste årsaken til at de tilsatte ved Nesna skole gikk inn for den modellen som i minst grad ville medføre forpliktelser for skolen.

Angående modellvalg anså førskolelærerne det som ønskelig med et nærmere og mer forpliktende samarbeid med skolen. De mente at forsøket burde gi mulighet til å bygge videre på det samarbeidet med skolen som til da var etablert, og anså derfor modell 3 som mest interessant. Også foreldrerådet ved skolen og barnehagenemnda ønsket modell 3. En av foreldrene som ble intervjuet var med i foreldrerådet ved skolen da modellvalget ble drøftet. Som begrunnelse for valg av modell 3 hevdet hun at den modellen ville vært best fordi førskolen holdt til i skolens lokaler. Modell 3 ville ha betydd større forpliktelser i retning av å utvikle samarbeidet mellom barnehage og skole videre (8).

Styringsgruppen som fikk som mandat å foreslå forsøksmodell for de ulike kretsene i kommunen, kom i en vanskelig situasjon. Forsøket skulle starte fra høsten 1987, og en begynte å nærme seg sommerferien. Lærerne hadde lagt sine planer for neste skoleår, og engstelsen for at forsøket ikke skulle komme i gang på grunn av interessemotsetning mellom skolen/ lærerne og førskolen/barnehagene, var den viktigste årsaken til at styringsgruppen valgte å foreslå modell 1 i Nesna sentrum. Jeg fulgte selv disse drøftingene, og tror jeg med sikkerhet kan si at tidspresset som følge av at de kommunale organ hadde skjøvet modellvalget foran seg, forhindret en skikkelig utredning av denne saken. Dette ble forøvrig påpekt av lærerlagets klubbstyre ved Nesna skole. I møte 5.5.87 ble følgende uttalelse vedtatt:

- " 1. Klubbstyret mener det kan bli vanskelig å danne ei effektiv styringsgruppe når den blir oppnevnt så seint.

Det må også kritiseres at avgjørelsesmyndighetene ikke har gjort innstilling til modellvalget. Ei styringsgruppe kan ikke make dette på en måned. (Uthrevet av meg).

2. Forutsetningen for deltakelse fra Nesna skole er at de som deltar får full kompensasjon for arbeidet sitt" (9)

I realiteten valgte styringsgruppen den modellen som en anså lettest å komme igang med.

4.2. Organiseringen av forsøket.

Barnehagene i Nesna er administrativt lagt under sosialetaten. Førskolen er en avdeling av Nesna barnehage, men holder til i skolens lokaler, noen hundre meter fra barnehagen.

Forsøkets omfang er 12t. pr uke.

Skoleadministrasjonen har det økonomiske ansvaret for forsøket. Det faglige ansvaret er lagt til skoleetaten og sosialetaten.

Det er tilsatt kommunal prosjektleder i 1/5 stilling. Prosjektlederen har kontor plass ved skolekontoret.

Avdelingslederen ved førskolen har avsatt 3,5 timer pr. uke og 1.-klasselæreren har avsatt 1,5 timer pr. uke til merarbeid i tilknytning til forsøket.

Det er oppnevnt en referansegruppe bestående av

- 2 representanter for foreldrene (en fra øyene og en fra tettstedet).
- 1 representant fra Nesna lærerlag.
- 1 representant fra sosialsektoren.
- 1 representant fra skolesektoren.
- 1 representant fra barnehagenemnda.
- 1 representant fra Nesna lærerhøgskole.
- Den kommunale prosjektleder.

Det er ikke utarbeidet mandat for referansegruppen (10).

4.3. Rammene for forsøket.

4.3.1. Fysiske rammer.

Førskolegruppen holder til i et kjellerlokale ved Nesna skole. Dette lokalet ble pusset opp i 1979, og betegnes av førskolelæreren som et godt og hensiktsmessig lokale, selv om en kunne ha ønsket å komme opp fra kjelleren (vedlegg 4.).

Det er ikke særskilt avgrenset uteareal for førskole-klassen. Barna kan i prinsippet bruke hele skoleplassen, men i praksis er de mest i området i nærheten av den inngangen de benytter.

Det er et stort utendørs skoleareal. Arealet er flatt, og det er i liten grad lagt til rette for aktivitet og lek for små barn. Det er ikke innkjøpt spesielt utstyr for førskolegruppen og de minste skolebarna. Noe mer utstyr for utelek står på førskolepersonalets ønskeliste (vedlegg 5).

4.3.1

4.3.2. Økonomiske rammer.

For 1988 er "Forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringene" satt opp med egen budsjettpost i kommunebudsjettet. Det er satt en ramme på kr.124 200 for prosjektet i hele kommunen. Fra denne summen trekkes statsrefusjonen på ca kr. 80 000, og en kommer dermed ut med en netto utgift på kr. 44 200 (20). I følge skole-sjefen tilsier den lokale arbeidsavtalen med prosjektmedarbeid-erne en noe større nettoutgift. I tillegg ble statstilskuddet noe mindre enn antatt.

De samlede driftsutgifter skal dekke lønn til prosjektleder i 1/5 stilling og utgifter til samarbeidstid for lærere og førskole-lærere.

4.3.2

Førskoledagen er i forbindelse med forsøket utvidet fra 5 til 6 timer, og merutgiftene i forbindelse med denne utvidelsen er også lagt inn i budsjettet for forsøket med ca kr. 30 000.

Det er innenfor budsjettets ramme ikke rom for ekstra utgifter til materiell, reiser, kontorhold m.v. Utgiftene til dette må derfor bli dekket over skoleetatens/ barnehageetatens ordinære budsjett. Da dette forsøket er integrert som del av skolens/ barnehagens generelle faglige utvikling, vil det i alle fall være vanskelig å isolere det helt ved beregning av tid og penger.

4.3.2

Kommentar.

Dersom en i kommunen ønsker å beholde 6-timersdagen også etter at forsøket er over, bør lønnsutgiftene til 4 timers drift pr. uke etter hvert bli innarbeidet i det ordinære budsjettet for førskolen.

Holder en den utvidete åpningstiden i førskolen utenfor, har kommunen lønnsutgifter pr. år til prosjektet på kr. 15-20 000. Denne summen må så ses i forhold til kursvirksomhet og annen form for skoling og veiledning som kommer prosjekt-medarbeiderne og prosjektstedene til gode uten at dette medfører utgifter for kommunen: 2 faglige kurs pr. år for 4 lærere/ førskolelærere og prosjektlederen, en del faglitteratur (idehefter), mulighet for betalt gjesteforeleser til kommunen i den grad en i etterutdanningssammenheng ønsker å fokusere på emner som er relevant i forhold til prosjektets innhold m.m.

4.3.3. Bemanning.

Styreren i Nesna barnehage har det administrative ansvaret for førskolen. Avdelingslederen er ansvarlig for den daglige drift. Det er i tillegg fast tilsatt assistent. Både førskolelærer og assistent er i barne-gruppen under hele oppholdstiden på 24 timer pr. uke. I inneværende år er det i førskolegruppen en B- time-lærer 6 timer pr. uke, og en funksjonshemmet ungdom er ekstra-hjelp en dag pr. uke. Førskolen blir brukt som øvingsbarnehage for studenter ved Nesna lærerhøgskole.

Læreren i 1.klasse er definert som forsøksmedarbeider, og har avsatt tid til samarbeid med avdelingslederen.

4.3.4. Avsatt tid til samarbeid m.m.

Til ekstraarbeid i forbindelse med prosjektet er det satt av 3,5 time for førskolelæreren og 1,5 time for 1.klasselæreren (lokal arbeidsavtale). Av denne tiden er 1,5 time pr. uke satt av til fast samarbeidstid for lærer og førskolelærer (10).

4.3.5. Oppholdstid. Opptaksprosedyrer.

Førskolen går over 4 dager a 6 timer. Tidligere var den enkelte dag for førskolebarna på 5 timer, men etter at en kom med i forsøket, ble det vedtatt en forlengelse til 6 timer pr. dag. Dermed får de barna som går 2 dager i alt 12 timer pr. uke, som er minimumskravet i forsøket.

De siste årene er det blitt gitt adgang til å melde barna på til førskole 2, 3 eller 4 dager pr. uke. Alle 6-åringene er sikret et 2-dagerstilbud, men for opptak ut over 2 dager pr. uke, foretas det behovsprøving. Søknader ut i skoleåret om utvidet oppholdstid for et barn, er i liten grad blitt innvilget.

Foreldrene kan ønske bestemte ukedager, og så langt det er mulig blir ønskene imøtekommet.

Resultatet av opptaket for 1987/88 ble:

Mandag, tirsdag, onsdag, torsdag:	9 barn
Mandag, onsdag, torsdag:	2 barn
Mandag, tirsdag, onsdag:	1 barn
Mandag, onsdag:	3 barn
Tirsdag, torsdag:	1 barn

Førskolelæreren har dette å si om ordningen med at barn kommer ulike dager:

- " Jeg kan ikke si det er så problematisk i og for seg, men det virker jo inn på det sosiale i gruppen. Det er ikke så forferdelig vanskelig for oss å administrere det- å få det til å gli så noenlunde. Det er likevel klart at noen barn ikke får med seg alt som foregår. Det går ikke an når noen er her 2 dager, noen 3 dager og noen 4 dager i uken. Vi merker at de som går færrest dager har problemer med å komme inn i det sosiale miljøet på en positiv måte"(11).

.4.

2 av foreldrene som ble intervjuet hadde " 2-dagers-barn". Den ene så ikke dette som noe stort problem:

- " Om det foregår spesielle ting de dagene han ikke er der, festligheter av et eller annet slag, skiturer o.l. får han jo brev hjem om han kan være med den dagen, så det er ikke noe problem " (16).

Den andre så dette mer problematisk:

- " Hun klager over at hun ikke kommer så lett inn i leken, og det kan ta lang tid ut over dagen før hun er akseptert av de andre. De har vel startet med et prosjekt dagen før da, og så kommer hun der som en inntrenger. Hun snakker mye om det hjemme" (18).

Førskolelæreren opplevde det som en styrke at dagen på grunn av forsøket ble utvidet fra 5 til 6 timer daglig. Dette ga merkbart bedre muligheter for barna å arbeide / leke i ro uten avbrudd.

Assistenten støttet dette synet:

" Før var det ofte bare tre kvarter igjen når ungene hadde spist, og da ble det ofte panikkstemning om hva de skulle gjøre. Det var bare ikke tid til å starte på en lek de gjerne ville holde på med en stund. Nå har vi tid. Vi kan gå ut, gå på tur eller leke. Når ungene har spist og fått skikkelig kontakt, finner de hverandre så godt, og da leker de så nydelig" (12).

En av foreldrene hadde et annet syn på dette:

" Hun er ganske pumpa når hun kommer hjem. Jeg tror det hadde vært bedre med 4 timer i 3 dager" (18).

Forskjellene i syn på førskoledagens lengde har sannsynligvis sammenheng bl.a. med hvilke mål en setter for virksomheten. Personalet prioriterte god tid til lek, mens andre kan se førskolen bl.a. som en forberedelse til 1.klasse, med korte skoledager.

1.4. Årsplan.

Årsplanen for forsøket er utarbeidet av førskolelæreren etter samråd med assistenten, og forelagt foreldrene på foreldremøte.

Plan for samarbeid med skolen kom for skoleåret 1987/88 inn senere på grunn av at forsøket kom sent i gang. Det ble da tatt utgangspunkt i den ferdige årsplanen for førskolen og årsplanen for 1. klasse. Begge planene ga imidlertid god mulighet til tilpasning med sikte på en begrenset samordning, og det var ikke store problemer med å finne fram til egnede fellesopplegg på tilsammen ca 20 timer pr. semester.

Førskolelæreren og 1.klasselæreren valgte å bygge den felles planen om perioder med felles hovedtema. Dette ga mulighet både til fellesopplevelser/ fellesaktiviteter for barna i førskolen og 1.klasse, og til en videre bearbeidelse av temaet i de to gruppene hver for seg (11,13).

Det er førskolelæreren som har hovedansvaret for utarbeidelse av årsplanen for 6-årsgruppen, i og med at det her dreier seg om modell 1. For skoleåret 1987/88 var dette helt nødvendig, da forsøket kom i gang først sent på høsten 1987, men også for senere år vil førskolelærerens planforslag danne grunnlag for drøftingene med samarbeidslæreren (1). Samtidig må en regne med at det vil foregå en gjensidig påvirkning underveis som kan være vanskelig å kartlegge, men som vil gi seg utslag i planarbeidet.

Førskolelæreren har ved utarbeidelse av årsplan hatt god nytte av rammeplanen for forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringene. Hun har i tillegg til bestemmelse av hovedemner for de enkelte periodene, bygget på de enkelte oppdragsområdene. Som arbeidsform blir lek, og spesielt rollelek vektlagt sterkt. Fysisk aktivitet er et annet satsingsområde. Planen er bygget opp om emneperioder (11).

Førskolelæreren opplever årsplanarbeidet som nyttig og meningsfullt:

- " Det at jeg har arbeidet meg gjennom en årsplan har gitt meg mange holdepunkt. En blir mye mer bevisst når en har arbeidet seg gjennom en årsplan "(11).

Hun påpeker videre at årsplanen bør fungere som en ramme for senere periodeplaner og ukeplaner. Systemet bør være fleksibelt.

Mønsterplanen er den rammen som er fastlagt for all virksomhet i skolen. Innenfor denne rammen kan den enkelte skole vedta lokale rammer som så skal ligge til grunn for den enkelte lærers plan for sin undervisning. Ved Nesna skole er det vedtatt 4 overordnede mål som det skal tas hensyn til ved den videre planlegging for den enkelte klasse:

- " 1. Elevene utvikler respekt for andre mennesker uansett evner og bakgrunn.
- 2. Elevene lærer å samarbeide.
- 3. Elevene lærer å planlegge og ta ansvar for egen læring.
- 4. Elevene utvikler sine intellektuelle evner".

Disse målformuleringene er et resultat av en prosess der både lærere, foreldre og elever var med.

1.klasselæreren har delvis lagt om arbeidsformene i forhold til tidligere for best mulig å arbeide i samsvar med skolens overordnede mål. Barna arbeider mye i mindre grupper og det arbeides bevisst for at alle får større ansvar for egen læring, for miljøet og for andres læring. Hun opplever dessuten denne arbeidsformen som fin i forhold til samarbeidsopplegg med førskolebarna, og sier at hun ikke kan se et eneste hinder barnegruppene i mellom. Arbeidsformen i 1.klasse og i førskolen er svært lik. Den eneste forskjellen er at det i første klasse fokuseres mer på fag når klassen er for seg selv. Fellesoppleggene er i stor grad knyttet til ekskursjoner, temaarbeid og ulike former for tilstelninger.

Noe av etterarbeidet utføres i grupper der 6- og 7-åringene blandes, mens det meste etterarbeidet legges opp separat og tilpasses de to barnegruppenes kunnskaps-, ferdighets- og modningsnivå (13).

Både førskolelæreren og 1.-klasselæreren så på årsplanarbeidet som svært viktig. Førskolelæreren poengterte betydningen av den bevisstgjøring som skjer i forbindelse med gjennomarbeiding av en årsplan (11).

1.-klasselæreren har alltid arbeidet etter en årsplan, og ser ikke minst betydningen av planen som en dokumentasjon overfor foreldre og skolens ledere (13).

Jeg kommer nærmere inn på samarbeidet mellom førskolelæreren og 1.klasselæreren i avsnitt 5.3.

INNHALDET I FORSØKET.

Jeg har i dette hovedavsnittet forsøkt å gi et bilde av innhold og arbeidsmåter i førskolen. Under avsnittet 5.1. følges dags- og ukeprogrammet, mens jeg i avsnittet 5.2. forsøker å trekke fram viktige sider ved den pedagogiske virksomheten på tvers av de enkelte dagsmomenter. Avsnittene 5.3.-5.5. omhandler samarbeidet mellom forsøksmedarbeiderne, samarbeidet mellom barnehage og skole generelt, og foreldrenes rolle. I avsnitt 5.6. gjøres det kort rede for den kommunale prosjektleders og referansegruppens rolle i forsøket.

Dags- og ukeprogrammet.

Førskolen har en fast, veiledende dags- og ukeplan som står oppslått på veggen i aktivitetsrommet.

Den veiledende planen er slik:

- 830 Ankomst.
- Samlingsstund.
- Lek.(+svømming mandag)
- Mat.
- Ut (Inn til lek etter min. 1/2 time).
- (+ svømming torsdag)
- Avslutning.
- 1400 Hjem.

Det er ikke satt opp faste klokkeslett, men normalt er det matpause på 1/2 -3/4 time mellom kl.1100 og 1200. Dette regulerer tiden til innelek første del av dagen og utelek (+ innelek) siste del av dagen.

Dagsplanen blir relativt ofte avveket, spesielt i forbindelse med ekskursjoner, fester, turer o.l.

Førskolelæreren opplyste at dagsrytmen opprinnelig ble satt opp slik fordi dette ga best mulighet til bruk av skolens lokaler til en del aktiviteter. Førskolens lokaler var opprinnelig svært dårlige, og det var da av stor betydning å legge opp planen slik at det i størst mulig grad ble mulig å benytte ledige lokaler i skolen. Denne rytmen er blitt innarbeidet, og den oppleves som god. Selv etter at førskolen fikk bedre lokaler og dermed mindre behov for å bruke andre rom, har en beholdt samme dagsrytme (11).

Assistenten har ikke vært med på å drøfte dagsytmen, og har heller aldri stilt spørsmål om dagsrytmen burde vært annerledes (12).

Mine observasjoner i barnegruppen i nærstudieperioden ble foretatt 7. og 8. mars og 21.-24.mars. Den første uken var jeg i hovedsak med på 12-timers-tilbudet (da de fleste barna var til stede). To uker etter fulgte jeg hele ukeprogrammet på i alt 24 timer.

Disse dagene hadde dette forløpet (her er avrundet til nærmeste 5 min.):

Mandag 7.03.88.

830- 845	Ankomst.
845- 900	Kort samlingsstund.
900-1000	Sammen med 1.kl.på besøk i Nesna vaskeri og Nesna sveiseindustri.
1000-1050	Etterarbeid etter arbeidsplassbesøk.
1050-1100	Rydding.
1100-1130	Mat.
1130-1140	1.klasse henter 6-åringene til skolekonsert.
1140-1215	Skolekonsert v/ 2 gitarister (distriktsmusikere).
1215-	Påkledning.Utelek. Barna får gå inn når de vil etter en halv time.
1345-1400	Avsluttende samlingsstund.

Tirsdag 8.03.88

830- 845	Ankomst.
845- 920	Samlingsstund.
920-1030	Besøk på arbeidsplass. Titanor (og Nesna kafe).
1030-1050	Frilek (for de som er tilbake).
1050-1125	Rydding + mat.
1125-1155	Rydding av bordene.
	Oppsummering fra arbeidsplassbesøk.
1155-	Påkledning. Utelek.
	Barna får gå inn når de vil etter en halv time.
1320-1400	Avsluttende samlingsstund.

Mandag 21.03.88

825- 835	Ankomst.
835- 940	Samlingsstund.
940-1120	Frilek.
1120-1130	Rydding.
1130-1205	Mat.
1205	Påkledning. Utelek.
1240-	De første kommer inn.
1345-1400	Rydding. samlingsstund.

Tirsdag 22.03.88

5.1.

825- 845	Ankomst.
845- 920	Samlingsstund.
920- 955	Gymnastikk.
955-1055	Frilek. Rydding.
1055-1400	Skitur.

Onsdag 23.03.88

825- 845	Ankomst.
845- 920	Samlingsstund.
920-1005	Gymnastikk.
1005-1130	Frilek.
1130-1200	Mat.
1200-	Påkledning. Utelek.
1315-	De første inn.
1445	Rydding. Samling.

Torsdag 24.03.88

825- 840	Ankomst.
840- 925	Samlingsstund.
925-1030	Lage utstilling. Steke pannekaker.
1030-1100	Gjester i førskolen.
1100-1125	Premieutdeling fra skirennnet m.m.
1125-1155	Mat.
1155-	Påkledning. Utelek.
1245-	De første kommer inn.
1445-	Rydding. Samling.

5.1

En ser av dette at de aller fleste dager har samlingsstund som dagens første program, rydding og måltid midt på dagen, og avsluttende samling før barna går hjem. Spesielle dagsmomenter som kom med som følge av temaarbeid, tilstelninger m.m., så ut til å fortrenge tid som i den veiledende planen var satt av til frilek.

I de neste avsnittene kommer jeg nærmere inn på de enkelte dagsmomentene. Jeg referer til mine observasjoner i nærstudieperioden og fra noen av samtalene med personalet. I tillegg noen egne kommentarer.

5.1.1. Ankomst.

Alle barna kom vanligvis til førskolen uten følge. De fleste bor på tettstedet Nesna og har relativt kort veg til skolen. 3 av barna kom sammen med skolebarna med skolebuss. Førskolelærer og/eller assistent kom så tidlig at barna normalt kunne gå inn med det samme de kom.

De dagene jeg var i førskolen, gikk barna inn etter hvert som de kom til skolen, tok av seg yttertøy og gikk inn i førskolelokalene. Enkelte trengte noe hjelp av en voksen i forbindelse med avkledning av yttertøy. Det var alltid en voksen i nærheten. Noen trengte lang tid til avkledning og prating, mens andre gikk raskt inn.

De fleste barna tok kontakt med andre barn allerede i garderoben. Etter hvert som de kom inn, fant de fram spill e.l., lekte i sandkassen eller bare satt og pratet mens de ventet på at alle var kommet og det ble gitt beskjed om å gjøre klart for samlingsstund. Det var tydelig at barna på dette tidspunkt valgte aktiviteter som raskt kunne avbrytes.

Som i de fleste barnehager, er det i Nesna førskole en del leke- og aktivitetsmateriale som er plassert tilgjengelig for barna. Dette gir barna mulighet til å utnytte småstunder til ulike aktiviteter etter eget valg. Samling om en aktivitet så ut til i en del tilfeller i seg selv å være kontaktskapende, og slik fungerte fint som en start på dagen.

5.1.2. Samlingsstund.

Samlingsstund er normalt første post på dagens program etter at alle er kommet. I nærstudiedagene var det førskolelæreren som ledet samlingsstundene.

Assistenten fortalte at hun aldri ledet samlingsstund dersom førskolelæreren var til stede (12).

Samlingsstunden har sin faste plass i rommet, en åpen golv plass som senere på dagen blir brukt til lek. Det er en flip-over i nærheten av lederen og stor tavle på den ene veggen (vedlegg 5).

Barna henter små stoler som er stablet mot en vegg i rommet, setter stolene i halvsirkel mot lederplassen og setter seg. Også de andre voksne finner en stol og setter seg blant barna. Dette er rutiner som er innarbeidet. Når samlingsstunden er over, tar hver sin stol og setter den tilbake igjen.

I dagene for nærstudiet varte samlingsstunden 35-60 minutter.

Det forelå ikke skriftlig plan for samlingsstunden, men en ukeplan anga i stikkordsform de viktigste emner på de enkelte dagers program. For enkelte av dagene i nærstudieperioden var det laget en "huskeliste" for samlingsstunden.

Elementer i samlingsstunden i nærstudieperioden var

- sang
- navneopprop, dagbokføring
- "hva har hendt siden sist?" Samtale med barna.
- dagens tema
- dagens begivenhet
- beskjeder, planlegging av aktiviteter m.m.

I det følgende litt om de enkelte deler av samlings stunden. Jeg har her i hovedsak tatt utgangspunkt i egne notater fra observasjonsperioden. I tillegg har jeg forsøkt å få tak i generelle trekk ved forløpet i samlingsstunden på grunnlag av periodeplaner og samtaler med personalet, i første rekke førskolelæreren.

* Sang.

Hver dag i nærstudieperioden begynte samlingsstunden med sang. Det ble sunget flere ganger i løpet av samlingsstunden. Sangene ble valgt av førskolelæreren, eller en av barna ble bedt om å velge sang.

"God-morgen-sangen" var hver dag åpnings sangen. Andre sanger som ble sunget var: "Jeg har en liten undulat", "Han Ola gikk oppi Nesna-lia", "Vaske vinduer", "Hompelitt", "Fem elefanter". Dette er uten unntak sanger med bevegelse. Barna kunne sangene og bevegelsene. Alle barna sang med, selv om konsentrasjonen om sangen kunne variere noe. Enkelte var i blant vel så opptatt av å få oppmerksomhet av de andre barna.

Førskolelæreren fortalte at hun valgte ut de sangene hun lærte barna ut fra kriterier som

- barnesangtradisjonen,
- sanger barna har lært utenfor barnehagen
- sanger med relevans til emner som ble tatt opp i barnehagen.

Ved valg av sanger var teksten overordnet den musikalske siden (11).

* **Navneopprop. Føring i dagbok.**

Etter den innledende sangen var det navneopprop og avkryssing i dagbok. Dette ble utført av førskolelæreren, eller en av barna som kunne lese ble bedt om å lese opp navnene i dagboken og krysse av for de som var til stede.

3 av de 6 nærstudiedagene var det barn som foretok navneopprop. Uten unntak så det ut til at barna opplevde dette som spennende.

Ved slike anledninger fikk de barna som hadde oppgaven som dagbokfører, den tiden de trengte, og det så også ut til å være helt akseptert at en kunne trenge hjelp i en slik situasjon. (Mer utfyllende om lesetrening i avsnitt 5.2.4.)

Under navneoppropet brukte førskolelæreren i blant litt tid til å kommentere grunnen til at enkeltebarn ikke var til stede:

- " Bg. er syk i dag. Moren hans ringte og sa han hadde ørebetennelse. Vi får håpe han snart blir bra igjen."
- " Dg er sammen med moren sin i Bodø. Han kommer nok tilbake på mandag".
- " Bj er vel ikke onsdagsbarn, så hun skal ikke være her i dag, men i morgen, når det blir torsdag skal hun være her."

Førskolelæreren ønsket med dette å styrke samhørigheten i gruppen, og oppøve barnas evne til å ha omtanke med hverandre. De som var syke , eller av andre grunner var borte fra førskolen, visste at det ble tenkt på dem (11).

* **Samtale om hva barna hadde opplevd siden sist.**

Etter en helg, eller etter spesielle begivenheter/ hendelser, ble det brukt en del tid til å samtale om det barna hadde opplevd.

I den tiden jeg var i førskolen, ble det et par av dagene brukt forholdsvis lang tid til slike samtaler. Etter en helg med fint vær da mange familier hadde vært på tur, ble det fortalt både om opplevelser fra slalombakke og fra reise med hurtigruta. Dagen etter et karneval ble det også brukt mye tid til fortelling.

Enkelte av barna var flinke til å uttrykke seg, slik at det ble god sammenheng i fortellingen, og fortellingen kunne i blant bli framført på en så levende måte at alle fulgte ivrig med. Andre måtte i større grad spørres, og svarte med enkeltord og korte setninger. Jeg observerte at førskolelæreren maktet å stille gode

spørsmål som hjalp barna videre, og ved tilleggskommentarer kunne hun fylle ut fortellingen. Slik så det ut at alle barna fikk god støtte, og uten unntak virket de glad og tilfreds når de hadde fått fortalt om egne opplevelser. Det var lite uro i gruppen i slike sammenhenger.

* **Dagens tema.**

Svært ofte var det satt opp et hovedtema for samlingsstunden. I nærstudieperioden var deler av det gjennomgående temaet for perioden mars-april "nærmiljø/næringsliv" satt opp som emne noen av dagene.

En av dagene ble barna forberedt på forestående besøk til arbeidsplassene Nesna vaskeri og Nesna sveiseindustri. Det ble da snakket om hva slags arbeid som blir utført på den enkelte arbeidsplass, barna fikk komme med sin forhåndskunnskap og sine forventninger, og mer praktiske forhold, som gruppedeling m.v. ble tatt opp.

Neste dag fortalte barna om erfaringer og opplevelser i forbindelse med disse besøkene, og nye besøk neste dag ble forberedt.

Modeller av arbeidsplassene som i mellomtiden var blitt laget, var i samlingsstunden et par uker senere utgangspunkt for nye samtaler om de arbeidsplassene som var besøkt.

Førskolelæreren ledet også disse samtalene slik at både de som var ivrige etter å fortelle og de mer passive fikk utfordringer. Da utgangspunktet for disse samtalene var fellesopplevelser, var det lett for barn og voksne å utfylle hverandre.

Førskolelæreren fortalte at det i tilknytning til andre emneperioder, i større grad var naturlig å bruke fortellinger, dikt m.v. Som eksempel ble nevnt emnet "Solen", som det var blitt arbeidet med i januar-februar. Emnets karakter var her avgjørende (11).

* **Dagens begivenhet.**

1. En av dagene i nærstudieperioden hadde et av barna, Dg, fødselsdag, og dette ble behørlig markert.

Førskolelæreren: "Det var en gang en liten gutt som lå i mammas mage, og men ingen var sikker på om det var en gutt eller ei jente. Men så, for 7 år siden kom han ut, og da ble mamma X. veldig glad og pappa Y. ble veldig glad. De hadde fått en fin liten guttosv." Det ble tydelig markert at han hadde vært veldig velkommen.

Dg fikk fødselsdagskrone på hodet, tallet 7 ble skrevet på tavlen, det ble sunget fødselsdagssang og alle ropte hurra 7 ganger mens de telte til 7 på fingrene.

Alle fødselsdager ble markert på lignende måte. Dette var også et ledd i å markere det enkelte barns betydning, samtidig som barna fikk trening i å takle en situasjon der alles oppmerksomhet var rettet mot den ene (11).

2. En annen dag skulle skituren som alle har gledet seg til arrangeres.

Førskolelæreren: "Hvor mange barn skal være med på ski?" Barna teller. Noen teller feil og noen rett. Noen glemmer å telle med seg selv. De får den tiden de trenger til å telle flere ganger, og kommer etter hvert fram til at tallet må bli 11. Tallet skrives på tavla. "Hvor mange voksne skal være med?" Det telles : "6". "+ 6" skrives etter 11-tallet. "Hvor mange mennesker skal være med?" Det telles på nytt, og nå telles både barn og voksne. Noen av barna kommer etter hvert til 17. "=17" føyes til, og det står "11+6=17".

"Hvilken dato er det i dag?" Fj: "22.mars" (Datoen ble skrevet dagen før). Førskolelæreren skriver på tavla: "22.mars". Forklarer hvorfor det står "tjueandre" og ikke "tjueto". "Den lille prikken gjør at det står tjueandre mars og ikke tjueto mars". Hun bare slår dette fast uten å kontrollere om det er oppfattet.

Både i forbindelse med markering av fødselsdag og planlegging av skitur ble tall og tallsymboler brukt i en naturlige sammenheng. (mer om innlæring av tall og tallsymboler i avsnitt 5.2.4.)

* **Beskjeder, planlegging av aktiviteter m.m.**

Samlingsstunden blir også brukt til å snakke om forestående begivenheter, turer o.l. Jeg tar med et eksempel her:

Førskolelæreren:"Hva skal vi ha med oss når vi skal til Nesnalia i morgen?" Etter hvert som barna kommer med forslag og forslagene blir akseptert, blir stikkord skrevet med store bokstaver på flip-over. Når alle bestemmelser er tatt og det viktigste er skrevet ned, blir det bestemt at dette måtte skrives på et papir og kopieres, slik at barna kan få med skriftlig beskjed hjem. Og så må en ikke glemme de som ikke "har dag", eller av andre grunner ikke er til stede.

Dette skrives:

" SKITUR TIL NESNALIA TIRSDAG 22. MARS KL.11.

TA MED NOE OG DRIKKE, OG MAT.

TOMAS, ELLEN, TOBIAS OG HEIDI MÅ KOMME TIL SKOLEN KL.11".

Forut for alle slike anledninger, var det en selvfølge at de barna som ikke "hadde dag" også ble invitert med. Når det skulle være skitur fra f.eks. kl.1100, kunne de som normalt ikke hadde dag, komme til kl.1100 , og slutte seg til de andre da (11).

I denne sammenhengen ble skiving og lesing trukket inn i en situasjon der dette var naturlig. (mer om skiving og lesing i avsnitt 5.2.4.).

En ser av dette at samtaleene i samlingsstunden hadde utgangspunkt i ulike emner og situasjoner. Det kunne dreie seg om enkeltbarns opplevelser og erfaringer, emneopplegg, (som det også ble arbeidet med i mange andre sammenhenger) eller spesielle situasjoner og begivenheter som skulle forberedes eller på en eller annen måte markeres.

Uansett utgangspunkt, fikk jeg et klart inntrykk av at det ble lagt vekt på å trekke alle barna aktivt med i samtaleene.

Det var ikke satt opp faste tidsskjema for samlingsstunden. Varigheten av samtaleene (og samlingsstunden) ble i stor grad regulert i forhold til hvordan samtaleene forløp (11).

5.1.3. Frilek inne.

Tid til frilek.

Den faste ukeplanen for førskolen tilsier at det blir satt av inntil 2 timer til lek mellom samlingsstunden om morgenen og matpausen, bortsett fra mandagene, da det også er svømming før mat.

Etter matpausen er det utelek, med adgang for ungene til å gå inn etter en halv time.

I praksis blir det mindre tid til frilek inne, fordi det ofte blir tatt av denne tiden til ekskursjoner, turer, tilstelninger og enkelte ledete aktiviteter. I nærstudieperioden varierte tiden til frilek inne før måltidet fra 10-15 min. til 1 t 50 min. 2 dager

hadde barna sammenhengende tid til lek inne før mat på mer enn 1t. 20 min. Etter matpausen var det tid for utelek, og barna kom etter en stund inn etter hvert. Forholdsvis mange kom inn etter 30-45 min. og fikk inntil en time til lek før avsluttende samling.

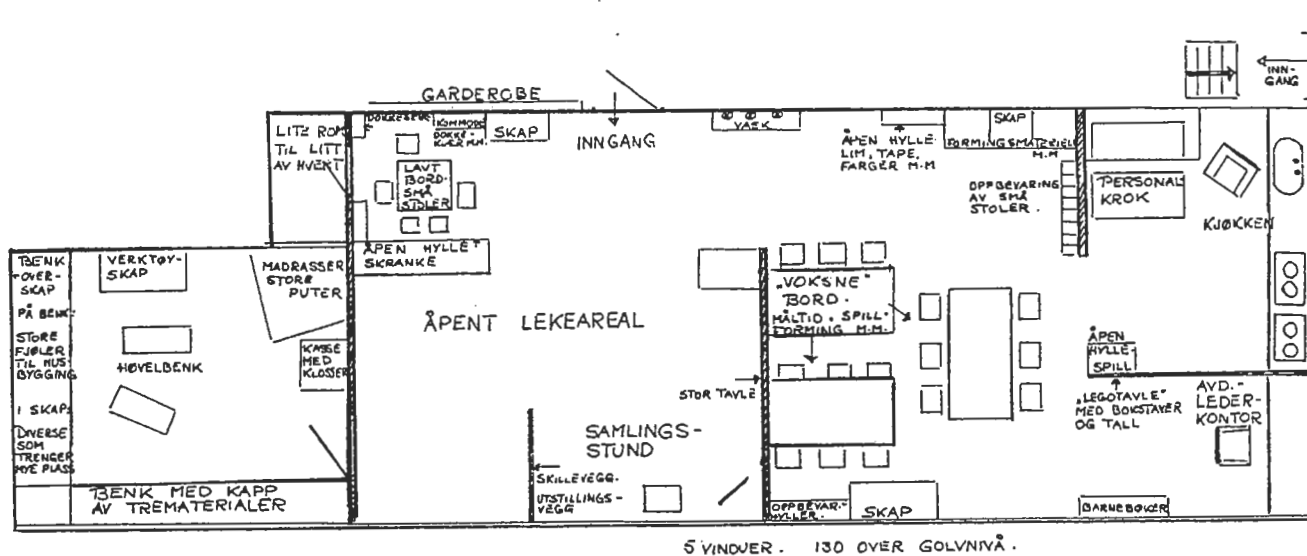
I nærstudieperioden ble frileken inne observert hver dag før matpausen og 4 dager etter matpause. Da det siste del av dagen foregikk aktivitet ute og inne samtidig, ble ikke inneleken observert alle dager.

Jeg vil forsøke å gi et innblikk i hvordan det fysisk ble lagt til rette for frilek, og kort hvilke former for lek som var mest vanlig.

* Frileken plassert i rommet.

Lokalet er godt innredet for frilek, med god plass til flere grupper som kan leke uavhengig av hverandre, og materialer som er oversiktlig plassert og lett tilgjengelig for barna.

Planskisse over førskolens lokaler.



- A. Krok med bord, stoler, kjøkkenutstyr, disk, dokker m.m. Lite rom bak.

I denne kroken ble det i hele perioden lekt Nesna kafe og Nesna hotell. Kakebaking og matlaging med plastilina som materiale. Mest jenter.

B. Sandkasse.

Sandkassen ble vekselvis brukt til å leke Nesna sveiseindustri og til bygging av veger, kjøring med små biler eller til bare å leke med sand som materiale.

C. Åpen golvplass.

Hit hentet ungene legoklosser, større byggeklosser, madrasser o.l. fra lagerrommet. Det foregikk også en del lek i lagerrommet med de samme materialene. Lagerrommet fungerte også som sløydrom. Mest gutter.

D. Bord i voksen størrelse. Regulerbare stoler for barna tilpasset bordets høyde.

Her foregikk tegning og spill av ulike slag. Mest jenter.

Alle disse lekeområdene ble flittig brukt under frileken.

I nærstudieperioden ønsket personalet en viss styring av frileken for at barna gjennom leken kunne få bearbeidet inntrykk og opplevelser fra arbeidsplassbesøkene. Det ble lagt fram spesielt egnet materiale, særlig til rolleleken, og de voksne gikk inn i leken og forsøkte å spille videre på det barna hadde lært og opplevd i tilknytning til disse besøkene. De voksnes deltakelse i rolleleken ble av flere grunner sett på som svært viktig. (se avsnitt 5.2.1. Rollelek).

Noen former for lek og aktiviteter i frileksperiodene, slik det foregikk i observasjonsperioden:

* **Rollelek.**

Rolleleken foregikk i stor grad i veksling med andre lekformer. Et lite utsnitt av en lekesituasjon som viser dette:

"Kafe-hotell"-kroken.

3 jenter kjevler med små kjevler og former fine kaker samtidig som de prater: Aj henvendt til Bj: "Jeg kan komme til deg i dag hvis du vil".Cj:"Så fin kaka di blir". Snur seg ut mot rommet og roper:"Kafeen er åpen. Kom og kjøp, kom og kjøp" ldet Ag. går forbi, legger hun om stemmen (snakker "fint") : "Hva skal det være i dag?" Bj.: "Jeg skal ha en..... kake, også brus." Han får en liten plastilinakake og en trekloss (brusflaske)." Det koster..... 100 kroner." ...osv.

Leken veksler videre mellom rollelek, eksperimentering med form og dekor, og samtale om hva barna skal gjøre når de skal treffe hverandre på ettermiddagen. (Mer om rollelek i avsnitt 5.2.1.)

* Spill

Spill ble ofte tatt fram i småstunder, men også i de lengre frileksperiodene.

I nærstudieperioden var spill som memory (huske bildepar) svært populært. Likeså et spill der en ved å trekke bilder av hode, kropp og ben setter sammen disse til rare menneskefigurer. Ulike former for bokstavspill og regnespill ble brukt enkelte dager.

Spillene var lett tilgjengelig i nærheten av de store bordene. Det var i størst grad jentene som brukte spill.

For at barna skulle få nye utfordringer, kunne spill som hadde ligget fremme lenge, bli skiftet ut. Da jeg var i førskolen, bemerket assistenten at spillet "memory" hadde vært i bruk så lenge at det ble vurdert å ta dette bort for en tid (12).

* Forming.

I nærstudieperioden var det lite tegning eller andre formingsaktiviteter i frileken. Bare de siste dagene før påske ble det tegnet en del. En gruppe jenter var da opptatt med å tegne "påskehare". (mer om formingsaktiviteter i avsnitt 5.2.5.)

* Bygging.

Det foregikk en del bygging i frileksperiodene. Ofte var det nær sammenheng mellom bygging og rollelek, ved at disse to lekformene gled over i hverandre.

I lager-/sløydrommet var det et byggesett spesielt beregnet for bygging av "hus" som ble store nok til at barna kunne gå inn i dem. Aktiviteten kunne starte med intensjonen om husbygging, husets form og funksjon ble bestemt under byggingen, og leken kunne etter hvert gå over i rollelek.

Slik gikk det den dagen da 4 gutter laget et hus i lagerrommet. Mens huset var under bygging, ble det bestemt at det skulle bli Nesna vaskeri. Det ble innredet for formålet, og det hele endte med at guttene gikk ut i de andre rommene for å få klær som trengte vask, tok disse med seg, og leken fortsatte som rollelek.

Bygging kunne også ende opp i en lek der fysikkens lover ble utprøvd. 3 gutter laget en renne av klosser, ca 3m lang og over en dørstokk. Deretter sendte de biler gjennom renna, korrigerende løypa etter hvert for at fallet skulle være slik at bilene ikke stoppet opp. Utgangsfart og retning ble vurdert. Det var viktig at bilene kom gjennom hele løypa .

Det ligger i selve begrepet frilek at barna skal stilles fritt ved valg av aktiviteter. Det var likevel en form for styring av leken når personalet la fram bestemte materialer eller ved å delta i leken forsøkte å styre barnas interesse mot bestemte emner. Dette skjedde til en viss grad i nærstudieperioden.

I forbindelse med det gjennomgående temaet "næringsliv/ nærmiljø, ble det både skrevet og sagt fra førskolelærerens side at de voksne skulle forsøke å påvirke leken slik at barna fikk bearbeidet inntrykk og opplevelser fra arbeidsplassbesøkene. Dette ble gjort bl.a. ved at det ble lagt fram spesielt egnede materialer i "kafe-/hotell"-kroken. Førskolelæreren tok ved et par anledninger initiativ til sveiseindustriek.

I frileken kom det sosiale samspillet mellom barna tydelig fram. Noen søkte de samme lekekameratene hver dag. Det kunne over en periode være enkelte forholdsvis permanente lekegrupper. Enkelte barn kunne være dominerende i lekesituasjonene og noen kom lettere enn andre stadig opp i konfliktsituasjoner. Andre igjen falt i perioder litt utenfor og hadde vansker med å få være med der han eller hun helst ville være. (En kan stille spørsmål ved begrepet frilek også i den sammenheng).

Personalet var svært opptatt av hvordan de enkelte barna fungerte sosialt, og det ble fra de voksnes side lagt vekt på å hjelpe barna til best mulig sosial tilpasning (11,12). Mitt inntrykk var at førskolelærer og assistent i vel så stor grad var opptatt av det sosiale samspill i barnegruppen i frileksperiodene som ønsket om en viss styring av leken i retning av definerte emneområder, selv om det var det siste som var nedfelt i ukeplanen. Innholdet ble med andre ord underordnet den sosiale trening.

5.1.4. **Gymnastikk/ svømming.**

En av fordelene ved å være i skolens lokaler, var muligheten til å benytte skolens gymnastikksal og svømmebasseng. Førskolen har fått reservert 1-2 faste timer i gymnastikksalen og 2 timer i svømmebassenget pr. uke.

I observasjonsperioden var svømmebassenget stengt (på grunn av sparing). Det ble derfor ikke svømming i denne perioden.

Jeg var til stede i to gymnastikktimer. Den ene timen ble ledet av førskolelæreren og den andre timen av en student. Det var for begge timene lagt opp et tett program, med mange "følg meg"-aktiviteter og ulike former for springe-/ konkurranseleker. (mer utførlig i avsnitt 5.2.2. Fysiske aktiviteter.)

5.1.5. Turer/ ekskursjoner.

Årsplanene inneholder mange emner med tilknytning til lokalmiljøet: "Bli kjent i Nesna-lia", "Nesna tettsted", "Sjøen og fjæra" m.fl.

I forbindelse med arbeidet med slike temaer, er det en forutsetning at barna får direkte kontakt med nærmiljøet, og det arrangeres en rekke ekskursjoner i løpet av året (11).

Et gjennomgangstema i årsplanen er at "barna skal bruke kroppen i skog og mark". Fysisk trening/ friluftsliv er derfor også et mål for mange av ekskursjonene/ turene som gjennomføres.

I nærstudieperioden var det 2 ekskursjoner til arbeidsplasser på Nesna og en skitur til Nesnalìa. Jeg referer her fra et besøk til en arbeidsplass og fra en skitur.

* Arbeidsplassbesøk.

Ekskursjon til bedriften Titanor var en av flere ekskursjoner som ble gjennomført i forbindelse med emnet "nærmiljø/ næringsliv". Gjennom disse ekskursjonene skulle barna få førstehåndskjennskap til deler av næringslivet i lokalmiljøet. Stoffet skulle senere bearbeides og utfylles.

Disse ekskursjonene ble gjennomført som fellesopplegg sammen med 1.klasse, og førskolelæreren og 1.klasse-læreren hadde lagt opp programmet sammen. De som tok i mot barna på den enkelte arbeidsplass var godt forberedt og visste en del om hva lærerne/ personalet forventet barna ville være opptatt av.

Jeg fulgte gruppen som besøkte Titanor (halve førskolegruppen og halve 1.klasse) sammen med barnehageassistenten og 1.-klasse-læreren.

Titanor er en pionerbedrift der det utprøves ny teknologi for støping av metallet Titan. De to innehaverne har begge en 6-åring i førskolegruppen, og disse to var på forhånd godt kjent i bedriften.

Barna så ut til å være opptatt av alle de store maskinene, Selve produksjonsprosessen var antatt å være for vanskelig for dem å forstå, og jeg registrerte heller ikke at det fra barnas side ble stilt spørsmål som tydet på at de var opptatt av prosessen fra råstoff til ferdig produkt. Det ble fra de voksnes side i stor grad fokusert på en enkelt del av prosessen, støping av små voksfigurer. Dette var en operasjon som gikk såpass raskt at alle barna kunne få prøve å støpe etter tur. En av de voksne hjalp til med dette.

Det å få være med å støpe en liten voksfigur så ut til å være det mest spennende for de fleste, både for guttene og jentene, og ikke minst var det stas å få med seg det støpte produktet.

6-åringene og 1.-klassingene hadde tidligere hatt flere aktiviteter og turer sammen. På denne turen blandet de seg med hverandre på en naturlig måte. Det var ikke noe merkbart skille hverken når det gjaldt engasjementet, hva barna spurte om eller angående aktiviteten under støping av voksfigurer.

Det er ikke mulig å få særlig mange holdepunkter for å kunne si hva barna fikk med seg av inntrykk og opplevelser i forbindelse med et slikt besøk, men vi kan gjøre oss noen refleksjoner.

Kunnskapene om hvordan en støper Titan må en regne med fortsatt er mangelfulle, men besøket kan likevel ha skapt en vag forestilling om hva som skjer, og gitt grunnlag som det kan bygges på senere. Sannsynligvis vil barna best huske den operasjonen de selv fikk delta i. Barna har fått forestillinger om bedriften som del av lokalmiljøet. Når bedriften senere passerer, vil den ikke bare være et hus, men et hus med et bestemt innhold og med mennesker som de kanskje kjenner fra andre sammenhenger og som nå for barna har fått en rolle i stedets næringsliv. Barna har fått felles-opplevelser som gir dem grunnlag for sammen å bearbeide dette videre i lek og andre aktiviteter. Slike besøk gir derfor næring til virksomheten innenfor førskolelokalenes vegger. Videre har ekskursjonen vært en anledning til virksomhet i aldersblandet gruppe.

* Skitur i Nesnalia.

Det passet ikke for 1.klasse å være med på skituren som ble arrangert i nærstudieperioden, men alle førskolebarna, også de som ikke "hadde dag" var invitert, og kom. Det var gjennom lang tid bygget opp store forventninger til skidagen. Barna visste at det blant annet skulle arrangeres skirenn, og at alle skulle få premie.

Turen gikk til Nesna-lia, et kuppert terreng ved foten av Nesna-fjellet, ca 300m fra Nesna skole. De fleste barna er kjent her, da dette område blir mye brukt av barna også i fritiden. Det var her fra før laget et lite hopp, en akebakke, og det var gått opp flere skiløyper.

Etter ankomst til Nesnalia var det tid for mat og drikke som barna hadde med seg. Det virket som om både barn og voksne koste seg med maten i det fri. Temperaturen var god nok til at ingen frøs, og mange tok det litt med ro med maten. Slike fellesopplevelser må vi kunne anta blir husket med glede.

Etter hvert som matpapir og termosflasker var pakket ned i sekkene, var det en stund fri aktivitet. Et par av jentene fant en snøfri flekk der de fant leire, og hadde glede av å søle seg til på hendene. Noen kjørte flere ganger ned en liten bakke med et lite hopp. Assistenten var publikum og oppmuntret barna til å delta her. 4 gutter hadde funnet et lite kjerr under et tre. Senere flyttet de seg til en berghylle. Vi som var på avstand, registrerte at det foregikk "skyting" fra berghyllen. Alle barna var i aktivitet.

Førskolelæreren merket løype til et lite langrenn, et par hundre meter i en sløyfe. Når løypa var ferdig, ble barna ropt opp i tur og orden og fikk startnummer (med tall + dekorasjoner, laget av en førskolegruppe noen år tidligere).

Deretter var det høytidelig starting av en og en. Navn og tallet på nummeret ble ropt opp, og barna ble sendt av sted etter hvert. Alle gikk løypa. (Alle visste at det ville bli premie for gjennomført løp). En av guttene gikk løypa to ganger i trekk, og kjørte på slik han hadde sett langrennsløpene gjør.

Førskolelæreren markerte også innkomsten for hvert enkelt barn. Etterlignet måten skiløpene omtales på i TV. Etter at alle var kommet i mål, trakk førskolelæreren en vott ned over en skistav, og lekte at dette var en mikrofon. Henvendte seg til en av ungene: "Dette er fra NRK. Hvordan likte du løypa i dag?" Ungen var med en gang med på leken, men var samtidig litt brydd. "Den var fin, men jeg likte ikke at vi måtte over et gjerde". Førskolelæreren henvendte seg også til et par andre før hun avsluttet dette.

Det ble i følge førskolelæreren lagt opp til at skidagen først og fremst skulle gi positive opplevelser med varierte og lekbetonte aktiviteter og felles måltid ute. Gruppen hadde hatt en del kortere skiturer tidligere på vinteren, og disse hadde vært av stor betydning spesielt for de barna som fra før hadde lite trening på ski. Nå var alle barna såpass trygge med ski på bena at de uten spesielle problemer kunne være med på både utforkjøring i små bakker og langrenn (11).

Barna brukte ikke dette utemiljøet bare til tradisjonelle snø-aktiviteter. Her foregikk søling med leire og rollelek i veksling med aking og skigåing, alt støttet av de voksne.

5.1.6. Spesielle tilstelninger.

Enkelte ganger kan det være spesielle arrangement for skolebarn der også førskolebarna blir invitert med.

I nærstudieperioden skjedde det da det kom distriktsmusikere til skolen for å holde skolekonsert for småskolebarna.

Det ble da avtalt at hver av 1.- klassingene skulle hente og gå sammen med et av førskolebarna, og slik ble denne anledningen også benyttet til å styrke kontakten mellom disse to barnegruppene.

Jeg var med på denne konserten, og jeg fikk et bestemt inntrykk av at musikerne "traff" sitt publikum, med sin gitarmusikk, demonstrasjon av ulike typer gitarer, og sang. Barna hadde på forhånd lært de sangene som var satt opp som allsang.

De fleste spesielle tilstelninger for førskolebarna arrangeres imidlertid i førskolen.

Avslutningen av en temaperiode blir gjerne markert litt spesielt. I forbindelse med avslutning av temaet "nærmiljø/næringsliv", ble det laget utstilling av barnas tegninger og modellene som barna hadde laget av de arbeidsplassene på Nesna de hadde stiftet bekjentskap med. Foreldre, representanter for næringslivet og skolens rektor var invitert i tillegg til at 1.klasse med sin lærer også var der. Det var da omvisning og servering.

Et par dager etter skirennet som ble arrangert på skidagen, var det høgtidelig premieutdeling (med premie til alle).

Slik ble det relativt ofte laget litt ekstra markering eller en festlig tilstelning i førskolen.

5.1.7. Måltid.

De faste rutinene i forbindelse med matpausen er slik:

Ordensbarna gjør klart spisebordene. I mens henter de andre barna sekkene med nistemat. Noen barn har melkekort (slik som mange av skolebarna) og går for å kjøpe melk. Barna venter til det er gitt signal om at bordene er klargjort, og de går så og setter seg der de selv ønsker. De voksne fordeler seg ved bordene, slik at de kan bruke matpausen til prat med barna.

Mat og eventuell drikke settes på bordet. De barna som ikke allerede sitter med hendene i fanget, blir bedt om å legge hendene i fanget, og en av barna blir bedt om å foreslå sang før maten. Barna har et lite reportoar med "før-maten-sanger", og den som blir spurt foreslår en av disse. Blant disse sangene er både tradisjonelle bordvers med kristent innhold og andre typer bord-sanger. I nærstudieperioden foreslo barna bordvers både med og uten religiøst innhold. Enkelte dager var ikke barna tilfreds før de hadde sunget et par forskjellige bordvers.

Deretter spises det, og prates. De voksne drikker kaffe til med-bragt nistemat.

Enkelte dager blir det gjort litt ekstra ut av måltidet. Årsaken kan være at det er en spesiell dag, men det kan også være at førskolelæreren får lyst til å lage litt variasjon (11). Jeg opplevde begge dele i nærstudieperioden:

1.

8. mars. Ved slutten av måltidet reiste førskolelæreren seg, og sa at nå ville hun holde tale fordi det var 8.mars. "Det er kvinnfolka sin dag" (Noen av barna så litt forundret ut og fniste litt).

Førskolelæreren fortsatte: "Før i tida fikk ikke kvinnfolka bestemme noen ting om hva de skulle bli og slike ting, og slik er det fortsatt i mange land. Derfor ble det en dag som kalles den internasjonale kvinnedagen. Det er den 8. mars, og det er i dag. Nå er det bedre i Norge. Hvis ho A. vil, kan ho bli flyver, ho B. kan bli prest og ho C. kan til og med bli statsminister." Det var en lydhør forsamling, men litt fnising innimellom. Både guttene og jentene så ut til å være litt usikre på hvordan de skulle takle dette.. Det ble ikke lagt opp til noe nærmere utdyping av temaet.

2.

Førskolelæreren: "I dag har ordføreren invitert til lunsj i det nye administrasjonsbygget, og det er der inne" (Hun peker mot bordene der det skal spises). "Derfor får dere bordkort med navn på i dag."

Barna fant plassene sine ved hjelp av bordkortene (noen leste både eget og andres navn), og alle virket fornøyd med plasseringen.

Måltidet forløp som vanlig, og ved avslutningen takket førskolelæreren på vegne av ordføreren for at barna ville komme å spise lunsj i administrasjonsbygget.

5.1.8. Utelek.

Etter matpausen er det til vanlig utelek. Barna må være ute minimum en halv time. Etter denne tiden kan de komme inn dersom de ønsker det. Bare dersom det er spesielt dårlig vær, blir uteleken kuttet ut.

Førskolebarna kan benytte hele skoleplassen, men i stor utstrekning holder de seg i nærheten av den inngangen de benytter. Skoleplassen er helt flat, og det er ikke noe spesielt utstyr for de små barna.

Førskolelæreren fortalte at det i store deler av året er lite å finne på for barna når de er ute. Resultatet er at de kommer relativt snart inn. Hun mente likevel at det var viktig at barna fikk frisk luft hver dag. Derfor må barna være ute minst en halv time hver dag, så sant været ikke er for dårlig.

I nærstudieperioden var jeg ute sammen med barna første dag, og en del av tiden hver dag den siste uken.

Det var i denne perioden en del snø som barna tok i bruk i leken. De gikk på ski, baset i snø, kastet snøball og formet i snø. Leken med og i snø ga impulser til fysisk utfordrende lek og til rollelek. (mer om dette i avsnittene 5.2.1. og 5.2.2.).

Det var alltid minst en voksen ute mens barna hadde tid for utelek. En av de dagene jeg var ute, tok førskolelæreren en gruppe barn med på ski rundt hele skoleanlegget (inkludert idrettsplassen), og hun tok også ellers del i uteleken når hun var ute. Utelekeperioden ble ellers ofte brukt av førskolelæreren til nødvendig arbeid inne. Derfor var assistenten svært ofte den av de voksne som var med barna ute.

De yngste skolebarna ble enkelte dager ferdig med sin skoledag mens førskolebarna lekte ute. Enkelte av skolebarna lekte da sammen med førskolebarna en stund før de gikk hjem.

5.1.9. Ledete aktiviteter.

Med ledet aktivitet menes her aktiviteter som alle eller en gruppe må være med på, og som ledes av en voksen. Samlingsstunden og den avsluttende samlingen er en ledet aktivitet, likeså er gymnastikk og svømming, slik det ble organisert, ledete aktiviteter.

Det er også en del andre ledete aktiviteter som ikke er knyttet til en fast del av dags- eller ukeprogrammet, men som planlegges etter hvert, ofte i tilknytning til emneopplegg, spesielle tilstelninger m.m.

I nærstudieperioden var det flere slike ledete aktiviteter, og jeg nevner kort disse:

* **Tekstskaping.**

Barna ble den ene dagen etter arbeidsplassbesøk delt i to grupper. En voksen i hver gruppe ledet samtale med barna om det de hadde sett og opplevd i forbindelse med besøkene. Det barna fortalte ble ordrett skrevet ned av den voksne. (mer om tekstskaping i avsnitt 5.2.4.)

* **Forberedelse til utstilling.**

Som avslutning av temaperioden ble det laget utstilling som skulle vises til gjester. Både barn og voksne arbeidet med å lage skilt (de som kunne skrive), henge opp tegninger osv.

Representanter for arbeidsplassene, skolesjefen, og foreldre var invitert, og i tillegg kom 1.klassingene med sin lærer.

* **Pannekakesteking.**

Pannekakesteking og -spising foregikk relativt ofte. Det kunne være som avslutning av uken eller i tilknytning til spesielle tilstelninger. Barna var da i aktivitet med dette etter tur. Noen laget røre etter en fast oppskrift som var oppslått på vegger (med både tall og bilde-symboler) og deretter gikk steking på omgang med to panner samtidig.

* **Formingsaktiviteter.**

I nærstudieperioden var det ingen ledet formingsaktivitet, men jeg så resultatet av gruppearbeid som førskolebarn og 1.-klassinger hadde laget sammen i forbindelse med det felles temaarbeidet.

Førskolelæreren fortalte at ledete formingsaktiviteter nesten alltid ble knyttet til den enkelte periodes tema. (mer om forming i avsnitt 5.2.5.)

5.1.10. **Avslutning av dagen.**

De fleste dagene ble avsluttet slik:

Det ble sagt fra at det var tid for rydding. Barn og voksne ryddet, og det blir gjort klart for en kort samling. Alle ble samlet på samme sted i rommet der samlingsstunden ble holdt tidligere på dagen. Alle satt seg ned på golvet.

Det blir gjerne snakket litt om det som hadde skjedd i løpet av dagen, eventuelt det som stod på programmet neste dag. Enkelte dager ble det delt ut ark med beskjeder som barna skulle ha med hjem. Felles beskjeder ble alltid lest opp slik at barna visste hva det gjaldt (og noen benyttet anledningen til å lese selv samtidig).

Det ble sunget en sang eller to, og deretter ble det gitt litt tid for barna til å snakke om det de måtte ønske.

Denne samlingen varte sjelden mer enn 10 minutter. Slik jeg opplevde det, fungerte denne samlingen som en fin avrundning av dagen. Alle ble samlet igjen etter en frileksperiode med mange aktiviteter i gang samtidig. Det ble gitt anledning til en kort oppsummering av hendelser i løpet av dagen. Både positive hendelser og eventuelle problemer som hadde oppstått barna imellom kunne i slike sammenhenger bli kommentert, og beskjeder ble repetert.

Deretter gikk barna til garderoben for påkledning før de gikk hjem. Enkelte ganger kunne et barn som av en eller annen grunn hadde behov for litt ekstra trøst eller støtte bli, igjen noen få minutter sammen med førskolelærer eller assistent.

5.2. En del vesentlige sider ved det pedagogiske arbeidet.

I dette avsnittet tar jeg for meg en del vesentlige sider ved det pedagogiske arbeidet på tvers av de ulike dagsmomentene.

Jeg går i større grad enn i forrige avsnitt inn på forholdet mellom det som er nedfelt i årsplanen, personalets intensjoner (slik det kom fram i intervjuer og mer uformelle samtaler), og det som foregikk i observasjonsperioden.

Jeg har her stått overfor et valg mellom en rekke emner som jeg kunne fokusert på. Det jeg har endt opp med, er for det første de felt som i følge årsplan og førskole-lærerens uttalelser om prioriterte felt i Nesna førskole, som rollelek, fysisk/ motoriske aktiviteter, språk- og begrepsutvikling, forberedende skrive- og leseopplæring og temaarbeid. Det er tatt med et eget avsnitt om praktisk-estetisk virksomhet fordi det her dreier seg om aktivitetsformer som er vanlig i alle barnehager. Videre har jeg fokusert på fellesaktiviteter med eldre og yngre barn og generell skoleforberedende virksomhet, da dette er spesifiserte mål for 6-åringforsøket. I avsnittene "styring-frihet", "plikter-ansvar" og "miljø" kommer jeg til slutt inn på en del spørsmål som spesielt berører det holdningsskapende arbeidet i barnehagen. Jeg kommer samtidig noe inn på ulike arbeidsformer i barnehage og skole.

5.2.1. **Rollelek.**

Planlegging.

Lek står sentralt i Nesna førskole. Dette er spesielt fremhevet i årsplanen, og førskolelæreren kom i mange sammenhenger inn på betydningen av lek for denne aldersgruppen, og spesielt rollelek.

Hun begrunnet dette for det første med at rollelek er viktig i forhold til barns språk- og begrepsutvikling. Barna går inn i roller som gir dem utfordringer i forhold til mange ulike emner og situasjoner. De erverver seg ny kunnskap og får nye erfaringer som gjør det nødvendig å ta i bruk nye ord på en meningsfull måte. Gjennom samspill deler barna sine erfaringer med hverandre eller med voksne som går inn i leken, og får gjennom dette bearbeidet egen kunnskap og erfaringer, og tilegner seg ny kunnskap.

Videre ble rollelek ansett som svært viktig i forhold til barnas sosiale utvikling. Gjennom leken må barna tilpasse seg hverandre, de må lære å samarbeide og å løse konflikter.

Det ble vurdert som nødvendig at de voksne kan gå aktivt inn i barnas rollelek, og gjennom det sikre at det enkelte barn kan få

tilstrekkelig utfordringer i leken (bl.a. språklig), og få roller som gir det en posisjon som fungerer sosialt utviklende. Barnas sosiale utvikling er også i følge årsplanen et prioritert område for virksomheten i førskolen.

Førskolelæreren sa det slik:

- " Hvis ikke de voksne er med, kan leken gå over til å bli lite betydningsfull. Det hele kan koke bort til ingenting eller gå over til herjing og tull, framfor at rolleleken skal være en viktig del av språkutviklingen. Vi skal bruke rolleleken bevisst i forhold til de barna som trenger å bruke språket - å øve spesielt på det. Da må de få roller som krever noe av dem. Men de voksne må naturligvis gå inn på barnas premisser. Slik styrer vi uten å virke styrende. Barna synes dessuten det er morsomt at vi er med. Det er jo også en veldig viktig del av det hele, samspillet mellom voksne og barn" (11).

I ukeplanen for nærstudieperioden var det spesielt markert at de voksne ved å delta i rolleleken skulle forsøke å stimulere barna til å bearbeide stoffet fra ekskursjonene gruppen hadde hatt til ulike arbeidsplasser.

Fra observasjonene.

Den mest omfattende rolleleken foregikk naturlig nok i de sammenhengende frileksperiodene. I flere sammenhenger ble leken videreført fra dag til dag, som f. eks. "båtreise"-leken (se nedenfor).

Som regel tok barn initiativ og valgte tema for rolleleken, men spesielt i sammenhenger der enkeltbarn så ut til å falle noe utenfor, ble det tatt initiativ av en av de voksne, fortrinnsvis førskolelæreren. Førskolelæreren kunne også gå inn i lek som var i gang, og kunne støtte et barn ved å endre barnets rolle, og dermed gi det større utfordringer og eventuelt høyere status i gruppen.

Assistenten gikk også inn i rolleleken, men jeg fikk et bestemt inntrykk av at hun ikke hadde den samme sikkerhet i forhold til hvordan ulike situasjoner burde takles.

Noen eksempler på ulike former for rollelek:

* **Fra en frileksperiode.**

a. "Kafe-hotell"-kroken.

I "kafe-hotell"-kroken er 3 jenter i gang med "kakelaging". Som

redskap brukes små kjevler og kniver, og materialet er plastilina. Her foregår periodevis rollelek når jentene "selger" kaker til forbipasserende. I neste øyeblikk kan de være opptatt med å eksperimentere med form og dekor, eller de prater sammen om ting som ikke er direkte knyttet til lekesituasjonen. (Denne leken varte i flere dager).

b. I klosse-byggekokken.

4 gutter har tatt fram madrasser og puter. De herjer en stund. E.g. faller litt utenfor. Han drar en madrass litt unna de andre og leker at han er ombord på en båt. Ideen blir fanget opp av de andre guttene, som også vil lage båt. (Dette viste seg senere å bli starten på en frodig rollelek som varte i mange dager):

Ag:" Det her er en stor båt. Det er hurtigruta". Cg ivrig: "- og her er soverommet (legger seg ned et øyeblikk) Ag: "- men vi må ha mat, også må vi ha brus.". Går inn i lagerrommet etter favnen full av avlange treklosser (brus). Han vil ha enda mer, og går til Eg,s båt for å kjøpe brus der. Ag: " Jeg må ha mer brus" Han tar klossene til Eg, som protesterer. Ag: "jammen du skal få 4000 kroner for dem". Leverer "penger" (feiersedler fra kommunen) og definerer selv hvor mye de er verdt. Går tilbake med "brusen" uten at Eg protesterer mer. Fg kommer til: "Får jeg være med å leke? Får jeg være med i båten?" Han får ja til svar, og går ombord. Han finner en bunke med feiersedler og tar raskt rollen som billettør.

En ser her det sosiale samspillet mellom barna. I dette tilfellet var Ag den dominerende. Han tok initiativ og dirigerte i stor grad de andre.

Leken fortsetter, flere barn kommer til, får billetter og setter seg på puter i båten.

Guttene som er "mannskap" forsøker å få med førskolelæreren, som i mellomtiden har tatt plass i båten til Eg. Da hun nøler, finner Ag en løsning: "Vi kan være i lag. Og så kan den være slepebåt (peker på båten til Eg). Hvis det blir brann i den store båten, kan vi bruke den andre". Eg synes løsningen er god, og går over i den store båten.

Førskolelæreren nøler fortsatt: "Det spørs om jeg har tid. Jeg kan ikke være så lenge borte". Cg:" Vi skal fra Oslo til Kiel" (han har reist med Kiel-ferga.) Førskolelæreren:" Nei, da kan jeg nok ikke. Jeg skal være på et møte på Nesna i morgen". Ag:" Jammen da er vi tilbake" Det blir deretter en heftig diskusjon blant guttene om hvor de skal dra og hvor lang tid det skal ta. Her oppstår det et problem. Både må turen bli slik at førskolelæreren kan være tilbake neste dag, samtidig som Cg insisterer på at de skal reise mellom Oslo og Kiel. Begrepene om avstander og reisetid er svært

diffuse, og flere mener tydeligvis at de skal kunne tilfredsstille begge behov.

Her provoserer førskolelæreren ved sin deltakelse fram situasjoner der barna må lære å ta hensyn til andres behov. Førskolelæreren støtter Eg i hans lek, og lager en situasjon som fører med seg at han etter hvert kommer inn i den andre gruppen. Hun markerer egne behov, som igjen fører til at barna må finne fram til nye løsninger.

I nærheten av denne leken har Ej sittet med legoklosser. Hun har hatt litt vanskelig for å komme med i en gruppe. Hun bruker nå en "telefon" hun har laget for å oppnå kontakt, og henvender seg til båtleggruppen: "Hva er telefonnummeret hos dere?" Ag: "Telefonen er i ustand". Ej: "Jeg skal reparere den". Ag: "Vi har ikke telefon. Ej: "Da kan jeg kjøpe en." Ag: "Vi har ikke bruk for telefon".

På en indirekte måte får Ag sagt at Ej ikke er velkommen i leken.

Et par av jentene som var gått ombord i "båten" som passasjerer og var blitt sittende passive, går over til "hotellet", og roper ut: "Kom og kjøp. Kom og kjøp! Deretter går også førskolelæreren over til "hotellet".

Førskolelæreren: "Jeg vil gjerne ha et rom for natten". Bj: "Ja, det er her. Viser henne inn i bakrommet. Førskolelæreren: "Hva koster det?" Bj: "Det koster ingen ting." Førskolelæreren: "Du kan da skjønne at det må koste noe. Dere må da ha penger når dere skal betale det det koster å drive et hotell".osv.

Det så ut til at jentene fikk en utilfredsstillende rolle i båt-leken. Da leken ikke lenger ga dem tilstrekkelige utfordringer, dannet de sin egen gruppe og forsøkte også å trekke andre til seg gjennom henvendelsen om å "kjøpe". Slik var det hele tiden en viss kontakt og bevegelse mellom lekegruppene.

* I uteleken.

Også i uteleken oppsto det rollelek i ulike sammenhenger, og i observasjonsperioden var det mye rollelek i forbindelse med at barna lekte med snø. Følgende situasjon viser bl.a. hvor fleksibelt barna bruker snø som materiale i rolleleksammenheng:

En dag leker to gutter og ei jente i en hard snøhaug. En av guttene lager "noter" av snø. Han skjærer over snøklumper med en pinne. Den andre gutten lager en "mikrofon" og en "høytaler", og forteller at det snart skal bli konsert. (Barna har samme dag vært på skolekonsert sammen med småskolebarna).

Jenta ser ut til å ha problemer med å komme skikkelig med i leken, men inntar etter en stund rollen som selger av brus og sjokolade, og blir da akseptert av guttene. De "kjøper" av henne, og "betaler" med små snøklumper.

Etter en stund blir det ikke mer snakk om konsert. Det kan se ut som om det viktigste har vært å utforme det de trengte til konserten, og deretter visste de ikke riktig hvordan de skulle komme videre. I stedet blir snøballene og pinnene til redskap som brukes i Nesna sveiseindustri (som barna nylig har besøkt). Barna trekker luene sine ned over ansiktet (sveisemaske), og bruker pinnene som sveiseredskap.

Førskolelæreren kommer til: "Vi trenger et lekestativ til førskolen. Kan dere lage det?" En av guttene: "Ja, det kan vi". Førskolelæreren "Hvor mye koster det?" En av guttene: "Det koster 1000 kroner". Førskolelæreren: "Ja, det tror jeg vi skal klare". Hun tar videre opp spørsmål angående budsjett, om kommunen har råd, leveringstid, tekniske løsninger m.v. De to guttene er svært engasjert. Det diskuteres og forklares. Jenta er hele tiden noe utenfor, men er med i leken igjen når førskolelæreren "kjøper brus" av henne.

To gutter ruller en stor snøball. Det blir diskotek. (Barna har nylig besøkt Nesna kafe, der det er diskotek i kjelleren) "Og her er barkrakkene". "Da må vi ha vin og øl". De diskuterer videre hva som er best av vin og brennevin. En av guttene: "Jeg fant et glass som mamma og dem hadde brukt, og drakk opp alt". Assosiasjonene gikk videre: "Såg du på dem på Tv som ikke hadde kyssa før?" Jeg får inntrykk av at ikke alle klarer å følge disse assosiasjonene videre, og samtalen endrer igjen karakter.

Det er her tydelig at besøk til arbeidsplasser, skolekonsert m.v. har gitt næring til leken. I den grad førskolelæreren er med, trekker hun ofte inn nye dimensjoner av emnet, som ved sveiseindustrielen. Hun tok da opp spørsmål om produksjonskostnader, kommunal forvaltning, tekniske løsninger m.v. Slik blir barnas erfaringer også ved de voksnes hjelp gjennom leken satt inn i nye sammenhenger.

* **De voksnes initiativ til lek.**

I blant tar førskolelæreren selv initiativ til rollelek, som da hun hentet en strikket lue som hun dro nedover ansiktet, gikk bort til sandkassen og ropte ut: "Er det noen som trenger å få reparert noe ved Nesna sveiseindustri?"

Gg hadde vært sammen med et par jenter i bakekroken, men var etter

hvert blitt passiv. Han kom bort til "sveiseindustrien" og gikk i gang med "sveising sammen med førskolelæreren.

Etter en kort stund ropte førskolelæreren til "kafeen": "kan vi snart komme til kafeen å få oss mat?" En av jentene: "Vi har ikke middag før på ettermiddagen" En annen: "Kafeen er ikke ferdig enda". Jentene som er i kafeen er opptatt med å dekorere kaker med "marsipanroser".

Ved å ta initiativ til rollelek i her, oppnådde førskolelæreren å få aktivisert et barn som hadde lett for å bli passiv i leken. Forsøket på etter en stund å hjelpe han over i en aktiv rolle i samspill med de andre barna, lyktes ikke denne gangen.

* **Byggelek - rollelek.**

Det foregikk en del byggelek inne som også inspirerte til rollelek. I lager-/ sløydrommet var det et byggesett spesielt beregnet for enkel bygging av "hus", stort nok til at barna kunne gå inn i det. Etter hvert som huset tok form, kunne leken gå over i ren rollelek.

Et eksempel:

En dag hadde 4 gutter laget et hus i lagerrommet. Huset ble etter hvert til Nesna vaskeri, det ble innredet for formålet, og det hele endte med at guttene gikk ut i de andre rommene for å få klær som trengte vask, og leken fortsatte som rollelek. Guttene veide tøyet, hadde det i vaskemaskinen osv.

* **Korte rolleleksekvenser.**

Enkelte dager inviterte førskolelæreren til korte sekvenser av rollelek, som da hun umiddelbart etter skirennet som ble arrangert på skidagen, trakk en vott over skistaven som i det øyeblikk ble en mikrofon. Hun henvendte seg til en av ungene: "Hvordan likte du løypa i dag?" Ungen var med en gang med på leken: "Den var fin, men jeg likte ikke at vi måtte over et gjerde". Førskolelæreren henvendte seg også til et par andre med lignende spørsmål. Dette varte bare 2-3 minutter.

* **Rollelek i aldersblandet gruppe.**

I tilknytning til at 1.klassingene kom på besøk i friminutt eller etter skoletidens slutt, var det tydelig at også de søkte rolleleken, og gled fort inn i roller sammen med førskolebarna. De aller fleste 1.klassingene hadde gått i førskolen året før, og kjente aktivitetsformene og lokalene. Førskolelæreren konstaterte

at rollelek er en naturlig lekform også for de yngste skolebarna, og at de fortsatt har behov for denne lekformen (11).

Kommentarer.

Rollelek var en naturlig del av virksomheten for barna, og de oppfattet uten tvil rollelek som en ønsket aktivitetsform. Nettopp dette at det fra de voksnes side i så mange ulike sammenhenger ble invitert til rollelek, må en regne med stimulerte barnas eget initiativ til å benytte rollelek både mer sammenhengende og i kortere sekvenser.

I tillegg til betydningen av den voksnes rolle som oppmuntrende og deltakende person, vil jeg anta at den fysiske tilrettelegging også var vesentlig for at rolleleken ble en relativt dominerende lekform.

I Nesna førskole var det god plass til varierte former for lek, og rommet var innredet slik at det kunne utvikles et samspill mellom ulike lekegrupper, og dette kunne gi leken nye dimensjoner.

En må regne med at også materialtilfanget var viktig. Selv om barna er svært kreative i retning av å ta i bruk det de har i nærheten (treklosser som brusflasker, feiersedler som billetter m.m.), vil en del materialer være viktig som basis for leken. I forbindelse med lek som jeg observerte, ville det neppe vært båtlek over mange dager uten madrasser og puter, kafe-lek uten kjøkkenredskaper og disk, eller vaskerilek uten byggematerialer. Snøen ble viktig som materiale for utendørs rollelek.

Andre materialtyper kunne sikkert i like stor grad blitt utgangspunkt for rollelek, men barna vil nok i alle fall trenge både materialer som er store nok til at de kan lage et miljø som de kan gå inn i, og ulike småting som kan brukes som symbol for mindre gjenstander.

I rolleleken måtte barna tilpasse seg til hverandre. Lekegrupper ble etablert, og det skjedde hele tiden ulike former for tilslutnings- og avvsningsmekanismer. For førskolelæreren var det nettopp viktig å observere det samspillet som skjedde mellom barna i leken, bl.a. for å bli klar over det enkelte barns posisjoner i forskjellige sammenhenger, bl.a. som grunnlag for å kunne hjelpe barna til best mulig sosial tilpasning.

Når førskolelæreren gikk inn i rolleleken, som da hun var sammen med guttene som lekte sveiseindustri i snøhaugen, ga hun barna ut

fordringer over et vidt spekter, både språklig og kunnskapsmessig. I slike situasjoner tok barna aktivt i bruk kunnskaper og forestillinger som ble opplevd som relevant i situasjonen, drøftet ulike løsninger, ble kanskje korrigert, og kom med nye forslag til løsninger osv. Barna så ut til å involvere seg helt i leken, og en må kunne regne med at dette var gode læringssituasjoner når det gjaldt å ta i mot ny kunnskap og finne fram til akseptable løsninger på problemer som oppsto.

Barna fikk kontinuerlig bruk for språket i og med at det foregikk samtale både om leken og samtale mellom rollepersonene. Barna endret stemme når de inntok nye roller (f.eks. snakket "fint"). En slik variert bruk av språket skjerper den språklige bevissthet.

I de fleste sammenhenger definerte barna selv temaet for rolleleken, og de voksne gikk inn i leken på "barnas premisser". Samtidig ønsket personalet å legge spesielt til rette for og til dels påvirke leken slik at barna tok i bruk stoff i tilknytning til periodens tema, nærmiljø/ næringsliv. Dette lyktes til en viss grad, i og med at det stadig foregikk rollelek i kafe-/hotellkroken, og det ved flere anledninger ble lekt sveiseindustri og vaskeri.

Det var imidlertid påfallende at det nesten uten unntak var jenter som lekte kafe og gutter som lekte sveiseindustri. Dette til tross for at barna i forbindelse med arbeidsplassbesøkene gikk i grupper med både gutter og jenter, og slik at alle barna besøkte en arbeidsplass innenfor teknikk/ industri, og en arbeidsplass innenfor servicenæringene.

Slik vil barnas interessefelt i stor grad bli forsterket gjennom leken. Barna identifiserer seg med den rollen de går inn i, og erverver seg ny kunnskap og nye erfaringer innen det emneområdet leken dreier seg om. Slik vil bl.a. kjønnsroller kunne bli forsterket gjennom rolleleken. Tilslutnings- og avvisningsmekanismene vil også kunne henvise enkeltbarn til lek i samsvar med tradisjonelle kjønnsroller.

Jeg mente å kunne se at de fleste guttene optrådte sikrere i båtleken og sveiseindustrileken enn i kafe-leken. For jentene var det omvendt. Guttenes rollelek inneholdt mer dynamikk og spenning enn jentenes rollelek.

Førskolelæreren var klar over disse kjønnsforskjellene. Hun fortalte at personalet i mange sammenhenger forsøkte å gi barna de samme typer utfordringer, uavhengig av kjønn, " - men i leken skjer det samme hvert år. Det hører vel alderen til. Barna er opptatt av egen identitet i den alderen, og i det inngår også kjønnsroller" (11).

Her ligger det åpenbart en konflikt. Idealet om en utvisking av kjønnsroller på den ene siden, samtidig som en ser at kjønnsrollene forsterkes gjennom leken.

5.2.2. Fysiske aktiviteter.

Planlegging.

Av årsplanen går det fram at barna er i skolens svømmebasseng en gang pr. uke og i gymnastikksalen en gang pr. uke. I årsplanen er det for de fleste måneder lagt inn at barna skal få bruke kroppen ute i skog og mark, og at det skal legges vekt på allsidig bevegelsestrening. Forøvrig står det lite om mål eller metode i forbindelse med fysisk trening.

Førskolelæreren fortalte at hun var spesielt glad for at barna fikk mulighet til å være i svømmebassenget. I tillegg til den fysiske trening barna får der, gir svømming også en spesielt god mulighet til kontakt mellom barn og voksne:

" Guttene i denne alderen er ofte slik at de ikke skal være i kroppslig kontakt med voksne damer- det er trasig og flaut å bli tatt på, de vrir seg unna. Når vi er i vannet får en helt annen kontakt med guttene. Det gjelder jentene også, du verden, men de har det ikke på samme måten. Det gjelder vel generelt de som har litt vanskelig for å ta fysisk kontakt, de får vi en helt annen kontakt med i vann. Vi ser dette som suverent på alle områder, både fysisk og psykisk" (11).

Hun fortalte videre at barna kommer svært langt ferdighetsmessig i løpet av et førskoleår. Av gruppen i år var det etter første halvåret 5 av 17 som ikke hadde tatt av seg armingene og prøvd seg uten hjelpemidler på dypt vann. Ikke minst de som var litt mer tilbakeholdne hadde hatt stor framgang.

I årsplanen er det for de fleste måneder i satt opp som del av programmet at barna skal få "bruke kroppen i skog og mark". Turer som barna var på hadde gjerne som mål læring om og opplevelser i naturen, men den fysiske trening var også et hovedmål i slike sammenhenger.

Førskolelæreren fremhevet at fysisk fostring ikke bare har betydningen for den fysiske og ferdighetsmessige utvikling, men også sosialt og følelsesmessig. Barna lærer å kjenne sin kropp - kjenne seg selv. Slik begrunnet hun at fysisk aktivitet i vid betydning er skoleforberedende (11).

Fra observasjonene:

* **Gymnastikk inne.**

En av ukene jeg var i førskolen, var barna i gymnastikksalen to ganger. Det var da for det meste ledete aktiviteter i form av leker og lekbetonte aktiviteter.

Fra den ene gymnastikktimen:

Barna fikk først en kort stund springe litt rundt som de ville. Deretter leken "Pass på halen din" Barna var aktivt med, men noen hadde litt vanskelig for å følge reglene. De prøvde å gjemme halen (merkebånd) i stedet for å feste det i midjen bak.

Førskolelæreren gikk så over til "skigåing" (dette var i en periode med mange skikonkurranser på TV). Barna var med på digonalgang (frem og tilbake over golvet et par ganger), hopp (springe til strek og hoppe), og skiskyting (springe til strek, kaste ertepose inn i en krittning fra stående eller liggende. Hente posen og springe tilbake.)

Det neste på programmet var "katt og mus", og gymnastikken ble avsluttet med at barna fikk henge i ringer. (En mann som var til stede hjalp til med å løfte barna opp).

Fra den andre timen:

Denne timen startet med bevegelse til musikk. Det så ut til å være vanskelig for barna å "bruke" musikken. Det ble mye springing rundt omkring helt uavhengig av musikkens rytme og karakter.

Timen fortsatte med "springe-/ konkurranse"-lekene "Snipp-snapp" "Slå på ring" og "Siste par ut".

Barna var svært engasjert i leken. Ved flere anledninger ble de som lettest kom til kort "hjulpet" ved at en voksen snublet e.l. (med vilje) med det resultat at barnet vant.

Gymnastikktimene kan karakteriseres som timer med et fast strukturert program. Barna fikk i gymnastikksalen rik anledning til å få avløp for fysisk energi, "å springe av seg." Programmet besto ellers i stor utstrekning av leker med faste regler og med elementer av konkurranse. Også en del "følg-meg"- aktiviteter ble benyttet. Innslag av rollelek også her.

* **Fysisk aktivitet ute.**

Skigåing og lek der snø på en eller annen måte var i bruk dominerte i uteleken i denne perioden.

Skigåing.

Når det var godt vær, hadde mange av barna med seg ski. Det var også ski til utlån til de få som ikke hadde, eller hadde problemer med å få med seg.

En av dagene i observasjonsperioden gikk førskolelæreren på ski rundt hele skoleplassen (inkl. idrettsplassen) med en gruppe barn (4 gutter og 2 jenter).

I forbindelse med skidagen som jeg var med på, kom barna til et terreng som i enda større grad enn skoleplassen stimulerte til allsidig bruk av skiene. Der var fra før laget et lite hopp som de fleste barna prøvde, og det var flere løyper som krevde erfaring både i utforkjøring og svingteknikk.

Samme dag ble det også arrangert langrenn for barna. Førskolelæreren merket løype, et par hundre meter i en sløyfe. Når løypa var ferdig, ble barna ropt opp i tur og orden og fikk startnummer.

Deretter var det høytidelig starting av en og en. Navn og tallet på nummeret blir ropt opp, og de ble sendt av sted etter hvert. Alle gikk løypa, (og alle visste at det ville bli premie for gjennomført løp). En av guttene gikk løypa to ganger i trekk.

Alle barna hadde gått så mye på ski tidligere på vinteren at ingen hadde problemer med å følge med på skituren. Førskolelæreren fortalte at det hadde vært mye større forskjell på ferdighetene noen uker tidligere, men personalet hadde gått bevisst inn for å få alle opp på et nivå som kunne gi dem glede ved å være med på slike turer. De hadde også satt seg som mål at alle skulle kunne være med på enkle skirenn, både langrenn, utfor og hopp (11).

Andre fysiske aktiviteter utendørs.

Jeg tar som eksempel en situasjon en fin vinterdag med kram snø, da barna hadde utelekperiode.

Et par av jentene og en av guttene plasker og tramper i vannpytter.

3 gutter kaster snøball på blink (montert på yttervegg på skole-

huset.) Et par av jentene prøver også å kaste snøball på blink, men mestrer ikke teknikken. Etter et par forsøk trekker de seg.

2 gutter og ei jente klatrer i et tre. Der leker de er katt og mus (rollelek).

2 gutter ruller en stor snøball. (Denne snøballen blir etter hvert diskotek) 2 jenter ruller snøball for å lage snømann (som etter hvert blir brud). I begge tilfeller strever barna for å få snøballen så stor som mulig.

Det var stor forskjell på barna når det gjaldt i hvilken grad de ga seg selv utfordringer som innbar fysisk/motorisk trening. Førskolelæreren tok i en sammenheng initiativ til skigåing. Forøvrig observerte jeg ikke initiativ fra de voksnes side som innebar spesiell fysisk utfordring for barna.

Kommentarer.

Som tidligere nevnt innbyr ikke skoleplassen i særlig grad til variert utelek, og i store deler av året kommer barna relativt fort inn, for heller å fortsette leken inne. I nærstudieperioden var det imidlertid mange dager med godt vintervær, og det var en del snø som barna tok i bruk og dette ga mulighet for variert fysisk trening. Enkelte dager var det kaldt med tørr snø og godt skiføre, mens det andre dager var kram snø som innbød til snøballkasting, rulling av store snøballer m.v. Det er grunn til å tro at dette var en av de beste periodene i året for utelek på skoleplassen.

Jeg var bare i korte perioder ute sammen med barna i løpet av observasjonsperioden. Mine observasjoner her må en derfor regne som relativt tilfeldige, og konklusjonene blir derfor spesielt usikre.

5.2.3. **Utvikling av språk og begreper.**

Planlegging.

I årsplanen er det for den enkelte måned i stikkordsform satt opp aktiviteter eller arbeidsformer som indikerer at en ønsker å arbeide bevisst med språk-og begrepstrening. Noen utsnitt av planen:

August: Språktrening gjennom samtale.
Sept. Barna skal fortelle mye om opplevelser i nærmiljøet.

Okt.	Bearbeide opplevelser og erfaringer fra praktisk arbeid gjennom fortelling.
Nov.	Lage fortellinger, rim og dikt i samarbeid. Begreps trening.
Des. Febr./ mars	Språklig trening gjennom mye høgtlesing og samtale. Begrepsforståelse av tall og mengder.

Under rubrikken "estetisk oppdragelse" er det i års-planen i stor grad lagt vekt på bearbeiding av erfaringer og opplevelser etter ekskursjoner og turer i nærmiljøet.

Eksempler:

Sept.	Gå ut i marka og oppleve. Bearbeide med tegning, maling og sløyd.
Oktober.	Besøke en gård i nærmiljøet. Få kunnskaper om det som foregår der. Bearbeide ved bruk av naturmaterialer, tekstil, sløyd.

Utvikling av begreper er avhengig av at språket knyttes til inntrykk, opplevelser og handling. Turer og ekskursjoner i nærmiljøet for å gi barna førstehåndserfaringer fra eget miljø, ble av førskolelæreren sett på som helt nødvendig i denne sammenheng. Førskolelæreren så det så som sin oppgave å legge til rette for at barna på ulike måter fikk bearbeidet sine erfaringer. Formingsaktiviteter, drama, rollelek og samtaler var alt viktige sider i dette arbeidet. Ved å bruke ulike uttryksmidler, ble barna gitt mulighet til å bli bevisst ulike sider ved egne erfaringer og forestillinger. I tillegg til at opplevelsesverdien er viktig i seg selv, er en allsidig og nyansert oppfattelse av virkeligheten et nødvendig grunnlag for begreps- og språkforståelse(11).

Førskolelæreren fortalte at hun la spesielt stor vekt på at barna skal få uttrykke seg muntlig, og hun anså treningen i å formidle egne opplevelser og refleksjoner gjennom fortelling som svært viktig for barna i denne alderen. Hun ønsket ved dette å styrke barnas evne til muntlig kommunikasjon parallelt med at de fikk bearbeidet tilegnet kunnskap, erfaringer og opplevelser. I tillegg ga dette trening i å stå fram som individ i gruppen. Hun poengterte videre at det både er viktig å slippe til de som er glad i å fortelle, og å støtte og oppmuntre de barna som er mer reservert eller ikke er like flinke til å ordlegge seg. Hun forsøkte å skape en trygg og aksepterende atmosfære omkring situasjoner da barna i samlet gruppe forteller til hverandre (som i samlingsstunden), og gir alle barna utfordringer i slike sammenhenger (11).

Det legges spesielt stor vekt på barns språklige utfordringer

gjennom rollelek. De voksne forsøker gjennom deltakelse i leken å støtte opp ved å gi det enkelte barn ved å motvirke at enkeltbarn i leken blir språklig passiv.

Fra observasjonene.

I observasjonsperioden var det samtaler barna mellom i garderoben om morgenen, i frileksperiodene, under måltidet og når barna var på tur. I alt ble det slik gitt anledning til naturlige samtaler om det barna var opptatt av i mange ulike sammenhenger i løpet av dagen.

De aller fleste barna tok raskt kontakt med andre barn når de møttes, og samtaler og diskusjoner foregikk såpass livlig at dette i høyeste grad preget atmosfæren i rommet. Enkelte barn var likevel mer reserverte og hadde noe problem med å komme med i en gruppe. Spesielt i forhold til disse barna, tok ofte førskolelæreren eller assistenten initiativ til samtale, og de forsøkte å få enkeltbarn med i leken sammen med andre barn. Jeg viser i den sammenheng til avsnittet om rollelek i forrige avsnitt, der jeg viser hvordan de voksnes deltakelse i rolleleken blant annet kunne ha som formål å hjelpe enkelte barn til roller som ga dem språklige utfordringer.

Førskolelæreren og assistenten gikk ellers rundt til de ulike gruppene, samtalte med enkeltbarn eller med en gruppe som var i gang med en aktivitet, eller de gikk inn i leken sammen med barna. De var også med i samtalene under måltidene m.v. I tillegg viet de barn som lett falt litt utenfor spesiell oppmerksomhet. Jeg fikk et inntrykk av at de i slike situasjoner forsøkte å ta kontakt med alle barna med jevne mellomrom, selv om dette vel ikke var systematisert.

Jeg fikk videre inntrykk av at førskolelæreren gikk mer inn i rolleleken enn assistenten, mens assistenten i større grad enn førskolelæreren samtalte med grupper som satt med spill, tegning o.l. (På spørsmål om det var en avtalt arbeidsfordeling mellom førskolelæreren og assistenten, svarte assistenten at de samarbeidet slik det falt mest naturlig).

I samlingsstunden ble forholdsvis mye tid brukt til samtaler og fortelling. Etter helger, eller etter spesielle begivenheter/hendelser, ble det bl.a. brukt en del tid til å samtale om det barna hadde opplevd.

Et eksempel på en slik samtale viser hvordan barn med ulik evne til språklig formidling ble utfordret, og at det her både måtte tas hensyn til fortellerens opplevelse av å få formidlet egne

opplevelser til de andre, og hensyn til tilhørerne, slik at de fikk utbytte av det som ble fortalt, evt. med førskolelærerens hjelp:

En mandag:

Førskolelæreren: "Hva har dere gjort i helga?"

Ag er ivrig og raskt frampå. Han har vært i Sverige og kjørt slalom. Forteller en masse om slalomkjøring, bruk av heiskort m.m. Han blir så ivrig at han reiser seg opp og går mot førskolelæreren mens han forteller uten stopp om den store bakken og den lille bakken, om hva som er farlig og hva som ikke er farlig, om ordningen med å låne ski og utstyr m.v. Førskolelæreren trenger i liten grad å følge opp i denne samtalen. De andre barna ser ut til å oppleve dette som spennende.

Etter en stund blir han avbrutt av førskolelæreren, som sier at andre også må få fortelle hva de har opplevd, og hun utfordrer Bg. Hun vet at han har vært på en tur til Brønnøysund. Han må hjelpes på gli. " Du har også vært på en tur?" "Ja, til Brønnøysund". "Hvem var du sammen med?" "Mamma" "Hva reiste du med da?" "Med hurtigruta". Ved måten å samtale på, får førskolelæreren fram at dette nok var en fin tur, og gutten virker glad etter å ha fått fortalt om turen han var på.

Fortelling fra erfaringer og opplevelser i forbindelse med ekskursjoner sto også ofte på programmet for samlingsstunden.

Etter besøk i Nesna vaskeri og Nesna sveiseindustri. (Erfaringene var også bearbeidet umiddelbart etter besøket dagen før, ved tekstskaping og rollelek):

De som var på Nesna vaskeri ble utfordret først. Samtalen gikk litt tregt i starten. Førskolelæreren måtte sette barna på sporet, og spurte konkret om det hun visste hadde tiltrukket seg barnas oppmerksomhet. "Var det en vekt der?" "Ja, og dem veide 100 kg. med tøy hver dag. Og så var det et stort strykejern" (Viser med armene). Førskolelæreren skrev tallet 100 på tavla.

Hun gikk over til å spørre de som hadde vært på besøk i Nesna sveiseindustri. Barna hadde her først og fremst merket seg spesielt utstyr, som vernestøvler og vernebriller, og en maskin som kunne lage ting som så akkurat ut som på den tegningen som ble puttet inn i maskinen.

Det var tydelig at det var det store og spesielle barna i første rekke hadde merket seg. Barna var tydelig imponert over alt en kan utføre med maskiner, og ellers alt utstyr som har nyhetens interesse.

(Jeg hadde et avbrudd på to uker mellom første og annen del av nærstudieperioden. Gruppen var etter disse to ukene kommet til den avsluttende fasen av temaperioden om nærmiljø/ næringsliv).

To av dagene den neste uken skulle barna i samlingsstunden presentere modeller av arbeidsplassene de hadde besøkt. Modellene var laget i pappesker, og hadde vært en samarbeidsoppgave for førskolebarna og elevene i 1. klasse).

Et utsnitt fra samtalen ved presentasjon av bedriften Titanor. De som hadde vært med og laget denne, fikk i oppgave å presentere den.

Barna var først litt usikre, men ble så spurt om konkrete gjenstander: "Hva er det vi ser her?" Ag: "Her er telefon, og det her er skrivebord." Bg overtar: "Og her er glass-skap med trea". Førskolelæreren: "Hva er trea for noe? Bg: "Det er sånne tre med fotballer og sånn" Bg: "Også ringer, og katter" Det referers her til støping av voksfigurer som barna fikk være med på under besøket til denne bedriften.

I samme samlingsstund var leken "Mitt skip er lastet med" satt på programmet. Utfordringen var først å finne yrker på en bestemt bokstav, og deretter arbeidsplasser på en bestemt bokstav. Noen av barna hadde problemer med å skille yrker fra arbeidsplasser, men flere viste at de hadde oppfattet forskjellen. Noen fant fram til arbeidsplasser og yrker ut over de som var blitt nevnt i andre sammenhenger.

Det ble i en del sammenhenger arbeidet med mengde- og tallforståelse. Eksempler på dette er telling og bruk av nummer i ulike sammenhenger og pannekakeoppskrift (tegning av antall kopper (volum) kombinert med tall og skrift). Dette er nærmere beskrevet i neste avsnitt.

Kommentarer.

Arbeidsformen i barnehagen innbød til samtaler mellom barna og mellom barn og voksne. Det var satt av mye tid til frilek ute og inne og til andre aktiviteter i smågrupper der barn og/eller barn og voksne sam-arbeidet, og i slike sammenhenger gikk samtaler inn som en naturlig del.

Det virket som om personalet fulgte godt opp intensjonen om å utfordre hvert enkelt barn til samtale og fortelling, både i leken, i dialog med en voksen og ved at barn ble utfordret til å fortelle til hele gruppen.

Samtalene i samlet gruppe så ut til å fungere best når barna fikk fortelle fra erfaringer/ opplevelser utenfor barnehagen. Jeg vil anta at barna i slike sammenhenger opplevde et større formidlingsbehov, fordi de kunne fortelle om hendelser og forhold som de andre ellers ikke ville få del i. De var klar over at de kunne tilføre de andre noe nytt.

Når barna ble bedt om å fortelle fra arbeidsplassbesøk o.l., så det i observasjonsperioden ut til å være mindre interesse av å fortelle til hverandre eller til de voksne i en situasjon der hele gruppen var samlet. Det er mulig at de allerede tidligere hadde samtalt så mye med hverandre om dette gjennom mer uformelle samtaler undervegs og gjennom lek, at det ikke i samme grad ble opplevd som meningsfullt å gå gjennom de samme emnene nok en gang. Personalets intensjon om at gruppene skulle gi av sine erfaringer og kunnskaper til hverandre, så ikke ut til å være av betydning for barna. Det virket som om den enkelte tross alt var mer interessert i det selvopplevde.

Det vil være galt å trekke den konklusjon at barna, fordi samtalene til dels gikk tregt når de ble bedt om å fortelle fra arbeidsplassbesøk, i liten grad hadde fått med seg kunnskaper, erfaringer eller opplevelser av særlig verdi. Barns lek, tegneaktiviteter og samtaler i mer uformelle sammenhenger viste at de hadde fått, og stadig ervervet ny kunnskap og nye begrep om forhold, arbeidsprosesser m.v. som hadde sammenheng med ekskursjonene.

5.2.4. **Forberedelse til lese- og skriveopplæring og til matematikkopplæring.**

Planlegging.

Årsplanen viser en progresjon gjennom året i forhold til å gjøre barna kjent med skriftspråket og matematikksymbolene. Jeg siterer:

" November:	Begynne å gjøre barna kjent med skriftspråket.
Desember-april:	Skrive mye sammen med barna.
April -:	Vektlegge i større grad skriftspråket gjennom forberedelse til lesing og skrivning."

Det viktigste grunnlag for lese- og skriveopplæring og for matematikkopplæring er et godt utviklet språk- og begrepsapparat. Dette markerte førskolelæreren ved flere anledninger. I tillegg anså hun det som viktig at barna får forståelse for betydningen av å kunne lese, skrive og bruke tall som svært viktig. Motivasjon

for å lære er den beste forberedelse. En slik motivasjon vil i tillegg kunne medføre at barna i løpet av førskoleåret er så ivrig etter å kunne forstå skriftspråkets koder, at de i løpet av førskoleåret vil ha fått forståelse for skriftspråket, og vil kunne lese en del før skolestart.

Førskolelæreren sa det slik:

" Vi bruker jo mye skriftspråk - eller mye bokstaver og ord i det hele. Vi skriver opp lapper og beskjeder og henger opp her og der. Ungene er med på å skrive og ungene ser at vi skriver. for dem. Vi bruker konsekvent store bokstaver.

Jeg utnytter situasjoner som egner seg til å gjøre barna kjent med tallbegrepene når de er der. Når vi planlegger en skitur, og vi planlegger at de skal ha nummerlapper på brystet, er det ikke nummerlappene som er det viktigste, men at de kan få se tallene og anledning til å telle og få mengdeforståelse.

Vi bruker også kombinasjon bilde - bokstaver - tall, som pannekakeoppskriften vi bruker. Jeg har jobbet mer systematisk slik i år enn før, og jeg synes jeg ser stor forskjell. Det er mange fler som har fått interesse for og har skjønnet betydningen av tall og bokstaver. Det skal bli spennende å se hvordan det går med dem når de kommer i 1. klasse".

Førskolelæreren fortalte videre at hun i stor grad forsøkte å benytte skrevne ord og tall i naturlige sammenhenger. Hun ville ikke legge noe press på barna i den alderen, men hun så det som svært viktig at barna fikk oppleve at det er nyttig å kunne bokstaver og tall, for å kunne gi beskjeder, for å kunne holde fast på et antall, for å kunne feste egne tanker til papiret osv. Dette vil først å fremst kunne virke motiverende for barnas ønske om å lære å lese, skrive og regne. Samtidig vil de som allerede begynner å oppfatte betydningen av tall og bokstaver få nye utfordringer, og vil kunne komme litt lenger på dette området.

Hun nevnte som eksempel at barna etter arbeidsplass-besøk fikk hjelp til å sette ned på papiret det de hadde opplevd. Dette ble så brukt i den videre bearbeidelsen senere. De er ikke om å gjøre at ungene skal lære seg å skrive, men det er om å gjøre at de skal se at skriftspråket er nødvendig, viktig og interessant."Det at vi skriver mens de ser på , har med det å gjøre at de skjønner at bokstavene betyr noe, og hvordan ord ser ut. Jeg har nyttiggjort meg temaheftet om forberedende lese- og skriveopplæring i forbindelse med slikt arbeid"(11).

Førskolelæreren fortalte at hun var noe usikker i forhold til

dette med forberedelse til lese- og skriveopplæring. Hun mente selv at hun hadde for lite kunnskap om dette, men hadde forsøkt å finne en del stoff gjennom litteratur om emnet. Det siste året hadde hun brukt en del fra emneheftet om forberedende lese- og skriveopplæring som var kommet i tilknytning til 6-åringsprosjektet.

Fra observasjonene:

Fra noen ulike situasjoner der bokstaver eller tallsymboler ble brukt.

a. De voksne skrev etter barnas diktat.

Etter arbeidsplassbesøk til Nesna vaskeri og Nesna sveiseindustri. (Hver av arbeidsplassene var besøkt av en barnegruppe. "Vaskerigruppen" ble plassert ved et bord og "sveiseindustrigruppen ble plassert ved et annet bord. Det var en voksen med papir og blyant ved hvert bord. Jeg fulgte delvis med i hva som skjedde ved begge bordene).

Det ble fra de voksnes side stilt spørsmål fra ekskursjonen for å få samtalen i gang, og etter hvert fortalte barna en del fra det de hadde opplevd. Jeg merket meg at det var av betydning for å få barna interessert at det ble stilt spørsmål om konkrete gjenstander eller hendelser. Spørsmål som "Så dere det store strykejernet?". eller "Hva var det damen gjorde når hun laget vokskatter?" utløste mange kommentarer, mens spørsmål av mer generell karakter, som - "Kan dere fortelle om hva dere opplevde på vaske-riet?" eller "Var det artig å besøke Titanor?" ble til dels fulgt av taushet.

Det barna fortalte, ble skrevet ned av den voksne mens barna så på. Det ble skrevet ned så nøyaktig som mulig slik barna sa det (LTG-metoden). Det skrevne produktet ble tatt vare på for å bli brukt i andre sammenhenger senere.

Dagen før det skulle arrangeres skidag var det behov for å gi beskjed til foreldrene og til de barna som ikke var til stede, om hva barna skulle ha med seg på skituren. Førskolelæreren tok dette opp i samlingsstunden, og skriving ble i denne sammenheng tatt i bruk:

Førskolelæreren: "Hva skal vi ha med oss når vi skal til Nesnalja i morgen?" Etter hvert som barna kom med forslag og forslagene ble akseptert, ble stikkord skrevet med store bokstaver på flip-over. Når alle bestemmelser var tatt og det viktigste var skrevet ned,

ble det bestemt at dette måtte skrives på et papir og kopieres, slik at barna kunne få med skriftlig beskjed hjem. Og så måtte en ikke glemme de som ikke "hadde dag", eller av andre grunner ikke var til stede.

Dette ble skrevet:

" SKITUR TIL NESNALIA TIRSDAG 22. MARS KL.11.

TA MED NOE OG DRIKKE, OG MAT.

TOMAS, ELLEN, TOBIAS OG HEIDI MÅ KOMME TIL SKOLEN KL.11".

I begge disse sammenhengene ble det overfor barna gjort rede for hvorfor det var nødvendig å skrive.

b. De voksne skrev beskjeder til foreldrene.

Beskjeder som var skrevet av førskolelæreren og som alle barna skulle ha med hjem til foreldrene, ble gjerne lest opp før de ble delt ut.

c. De voksne brukte tallsymboler.

1. En av dagene i nærstudieperioden hadde et av barna, Dg, fødselsdag, og dette ble behørlig markert.

Førskolelæreren: "Det var en gang en liten gutt som lå i mammas mage, og men ingen var sikker på om det var en gutt eller ei jente. Men så, for 7 år siden kom han ut, og da ble mamma X. veldig glad og pappa Y. ble veldig glad. De hadde fått en fin liten guttosv."

Dg fikk fødselsdagskrone på hodet, tallet 7 ble skrevet på tavlen, det ble sunget fødselsdagssang og alle ropte hurra 7 ganger mens de telte til 7 på fingrene.

2. Den dagen barna skulle på skitur. Førskolelæreren: "Hvor mange barn skal være med på ski?"

Barna teller. Noen teller feil og noen rett. Noen glemmer å telle med seg selv. De får den tiden de trenger til å telle flere ganger, og kommer etter hvert fram til at tallet må bli 11. Tallet skrives på tavla." Hvor mange voksne skal være med?" Det telles : "6". "+ 6" skrives etter 11-tallet. "Hvor mange mennesker skal være med?" Det telles på nytt, og nå telles både barn og voksne.

Noen av barna kommer etter hvert til 17. =17 føyes til, og det står $11+6=17$.

3. "Hvilken dato er det i dag?" Fj: "22.mars" (Datoen ble skrevet dagen før). Førskolelæreren skriver på tavla: 22.mars. Forklarer hvorfor det står "tjueandre" og ikke "tjueto". " Den lille prikken gjør at det står tjueandre mars og ikke tjueto mars". Hun bare slår dette fast uten å kontrollere om det er oppfattet og uten å forklare nærmere.

4. Skirenn. Den enkeltes nummer blir markert når nummeret settes på, når barna blir startet og ved innkomst. "Det er ikke det å få skilt som er det viktigste, men vi får da brukt tall enda en gang."

Barna ble i ulike sammenhenger bedt om å telle. Førskolelæreren brukte tallsymboler og symbolene + og =, og også ordenstall (med tegnet . ble brukt). Alt dette ble introdusert når det var naturlig i en gitt situasjon. Stort sett ble alle spørsmål stilt åpent, slik at de barna som ønsket det, fikk svare.

d. Barna leste.

Dagbokføring.

Tre av de seks nærstudiedagene var det barn som foretok navneoppopp. (Innledende del av samlingsstunden.) Utenunntak så det ut til at barna opplevde dette som spennende:

1. Ag satt en stund og så i dagboka. Leste de to første navnene og krysset av. Stoppet opp en stund. Førskolelæreren: "Hva er første bokstav i det neste navnet?" Ag: "R". Flere av de andre var raskt med og hjalp til: "Reidar... Rita.." Ag: "Rita. Er Rita her?" Ser opp. Mange bekrefter at Rita er til stede, og hun får sitt kryss i dagboka.

2. En annen dag var det Aj,s tur. Hun hadde en del problemer. Førskolelæreren slo fast at det er litt vanskelig å lese bokstavene i dagboka. (Håndskrevne bokstaver) "Vil du ha litt hjelp?" Aj: "Ja". "Kanskje Bj. vil hjelpe til?" Bj. går fram og setter seg ved siden av. Når de er to, går det bedre.

Ved slike anledninger lot både voksne og barn de som hadde oppgaven som dagbokfører få den tiden de trengte. Det så ut til å være helt akseptert at en kunne trenge hjelp i en slik situasjon.

Det var mange former for oppslag med både tegning, skrift og i enkelte sammenhenger tall. Eksempler på dette var oppskrift på pannekake ("3 EGG + tegning av 3 egg osv.), og barnehagens faste dagsrytme.

Det var i barnehagen en del spill der det var korrespondanse mellom bilder og skrevne ord/ tall. Barna måtte kunne forstå enten bildet eller det skrevne ordet for å kunne spille spillet.

Enkelte barn hadde etter hvert lært så mye av lesningens kunst at de leste en del tekst i barnebøker og annet skriftlig materiale.

e. Barna skrev.

Det var i førskolerommet en stor "Lego-tavle" med bokstaver og tall. Jeg så den i bruk et par ganger. Barna skrev eget navn og andres navn, stedsnavn og ellers ord de kunne.

Svært mange barn skrev navnet sitt på tegninger, og noen skrev noen få ord i forhold til innholdet i tegningen.

Barna skrev nesten uten unntak med store bokstaver.

Kommentarer.

Forberedelse til mer systematisk lese- og skriveopplæring er sentralt for denne aldersgruppen. Lese- og skriveopplæringen i småskolen omfattes av stor interesse blant foreldre og lærere. Denne delen av undervisningen er på mange måter blitt selve beviset på lærernes og skolens dyktighet, og blir nok av mange foreldre, politikere m.fl. ansett som skolens aller viktigste oppgave på småskoletrinnet.

Lærerne er blitt stadig mer oppmerksom på betydningen av barnas beredthet til denne undervisningen. Det er viktig at barna har et godt og nyansert begrepsapparat, en viss symbolforståelse og motivasjon for å lære lesingens og skrivingens kunst.

Førskolelæreren hadde gjennom litteratur og en del kurs tilegnet seg kunnskaper på dette feltet, og fortalte at hun dette året arbeidet mer systematisk med forberedende lese- og skriveopplæring enn tidligere. Som en ser av arbeidet i nærstudieperioden, ble det arbeidet bevisst med utvikling av barnas språk og begreper, og med å gi barna forståelse av at det er både nyttig og interessant å kunne lese og skrive. Barna fikk også støtte og oppmuntring til å lese- og skrive selv, i den grad de selv var motivert til det. Førskolelæreren var spent på i hvilken grad førsteklasseleereren ville se resultatet av dette arbeidet når barna kom i skolen.

Førskolelæreren savnet et mer systematisk samarbeid med skolen på dette feltet. Hun fortalte bl.a. at hun hadde inntrykk av at den enkelte lærer hadde en viss frihet til å velge metode i

forbindelse med den første lese- og skriveopplæring, og hun følte seg usikker på hva en eventuell endring av metode ville bety for barna ved overgangen fra førskolen til 1. klasse.

Spesielt i Nesna sentrum, hvor alle barna går i førskolen, burde det ligge godt til rette for å bygge opp en felles plan for barnehage- førskole-skole på dette feltet.

5.2.5. Praktisk- estetisk virksomhet.

I følge vanlig definisjon av det praktisk-estetiske feltet omfattes dette av fysisk-motoriske aktiviteter, forming, sang/musikk og drama. Fysisk-motoriske aktiviteter er i årsplanen for Nesna førskole satt under overskriften "motorisk oppdragelse" og er behandlet i eget avsnitt i denne rapporten (5.2.2.).

Rollelek er i årsplanen satt opp under overskriften "lek", og er også i denne rapporten behandlet i eget avsnitt (5.2.1.).

I dette avsnittet vil jeg så se nærmere på de aktivitetsformene som i årsplanen er satt opp under rubrikken "estetisk oppdragelse". Dette er i hovedsak tegning, forming med ulike materialer og sang. Til en viss grad er drama tatt med.

Planlegging.

Ved skoleårets begynnelse (august) står det under "estetisk oppdragelse" at barna skal "begynne å erfare ulike måter å uttrykke seg på. Tegning, maling, sløyd, lek".

I enkelte måneder er formingsaktiviteter, sang m.v. knyttet til høgtider (laging av påskepynt før påske og julepynt/ julegaver før jul). Forøvrig er disse aktivitetene nesten uten unntak knyttet til hovedemnet.

Eksempler:

September: Kunnskap om nærmiljøet. Gå ut i marka å oppleve. Bearbeide med tegning, maling, sløyd.

Oktober: Besøke en liten gård og få kunnskap om det som forgår. Flere turer i skog og mark. Bearbeide ved hjelp av naturmaterialer, leire, tekstil, sløyd.

- November: Opplive Nesna-lia i vinterdrakt. Bearbeide ved maling, tegning, sang, drama.
- Juni Se og opplive i fjæra. Bearbeide ved å pynte med naturmaterialer.

Fra observasjonene.

Det var i observasjonsperioden ingen ledet formingsaktivitet, men i perioden mellom de første og siste dagene jeg var i førskolen, hadde barna sammen med 1.klasse laget modeller av arbeidsplassene barna hadde besøkt. Disse modellene var laget i pappesker, og det var brukt ulike materialer til møbler, inventar m.v.

I frileken så jeg nesten ikke forming som barna satte i gang med på eget initiativ, til tross for at en del formingsmaterialer var tilgjengelig.

Bare en gang var det en del tegning, da en gruppe jenter var opptatt med å tegne "påskeharer":

Det var bare noen få dager igjen til påske, og påskeharen så ut til å være et symbol som hadde en mening for disse jentene (nytt for meg). Alle tegnet samme figur, sannsynligvis etter et fast mønster de hadde sett tidligere. Samtalen gikk omtrent slik: "Jeg får det ikke til. Mitt er så stygt at.." " Nei, din hare er fin. Min er mye styggere". De hadde samtidig ikke noe i mot å vise fram sine egne tegninger.

Jeg oppfattet situasjonen først og fremst som et samspill mellom en gruppe jenter, der de inviterte til ros fra hverandre. Det personlige uttrykk i tegningen så ikke ut å bli vektlagt hverken av barna eller av de voksne.

I nærstudieperioden var det forøvrig formingsaktiviteter knyttet til situasjoner som er beskrevet i andre sammenhenger, som laging og pynting av "kake" av plastilina og forming i snø. En gruppe jenter arbeidet mye med snømannen som etter hvert ble en pyntet brud.

Jeg registrerte ikke sang eller musikkaktiviteter utenom sang knyttet til samlingsstund, måltid, spesielle tilstelninger o.l.

Kommentarer.

Av tegninger som hang på veggen og andre formingsprodukter som ble oppbevart, var det tydelig å se at barna hadde arbeidet en del med

forming i tilknytning til de ulike temaperiodene. Det var nettopp i slike sammenhenger forming mest ble brukt i denne gruppen. Ved å gi barna mulighet til bearbeiding ved hjelp av både verbale og visuelle uttrykksmidler, ønsket førskolelæreren å gi barna et rikere register å spille på. "Det er mye en ikke kan uttrykke med ord, men som en kan få fram ved arbeid med formingsmaterialer." Det aktuelle temaet ble i hvert enkelt tilfelle styrende for materialvalget.

Førskolelæreren fortalte at hun gjerne skulle ha lært mer om både forming og sang/ musikk. Fordi hun følte hun var faglig sterkere på andre felt, ble naturlig nok disse feltene prioritert.

5.2.6. Temaarbeid.

Planlegging.

I årsplanen er "nærmiljø- miljøvern" angitt som fordypningsemne gjennom hele året. Dette er så splittet opp i en del delemner og delmål under de forskjellige oppdragsområdene.

Et eksempel:

I mars-april er det gjennomgående tema "nærmiljø-næringsliv". Dette er videre konkretisert i tilknytning til de enkelte oppdragsområdene og i tilknytning til lek:

Intellektuell oppdragelse: Kunnskap om nærmiljø/ næringsliv. Lage oppsummering etter arbeidsplassbesøk, skrive mye sammen med barna.

Sosial oppdragelse: Kunnskap om samfunnet. ta hensyn og dele. Solidaritet. Litt om 1. mai.

Lek: Vektlegge rollelek ved å tilrettelegge etter arbeidsplassbesøk.

Innledningsvis er det å arbeide mye med gjennomgående temaer over tid i årsplanen, begrunnet med et ønske om å "prøve ut om konsentrasjon, fordypning om et emne kan være en motvekt mot alle de forskjellige inntrykkene barna får gjennom media og samfunnet forøvrig, og som uten bearbeidelse kan virke overflatisk og forvirrende".

Fra observasjonene:

Som jeg i mange sammenhenger allerede har vært inne på, ble det arbeidet med temaet både i form av fellesoppgaver, og ved at barna

i leken arbeidet videre med emnet. Tema-perioden begynte med arbeidsplassbesøk. Det barna fortalte fra besøket, ble skrevet ned umiddelbart etter at gruppen var tilbake i barnehagen (LTG-metoden). Senere ble det i samlingsstunden samtalt om det barna hadde lært og opplevd, og det ble laget modell av de forskjellige arbeidsplassene. Disse ble igjen gjenstand for samtaler. I mange frileks-situasjoner ga emnet næring til rollelek, med eller uten hjelp av de voksne.

Mitt generelle inntrykk var at barna i stor grad beholdt interessen for emnet i hele denne perioden. I rolleleken var det etter to uker fortsatt innslag av sveiseindustri-lek og kafe-lek uten påtrykk fra de voksne. Noe vanskeligere var det nok å beholde interessen da arbeidsplassmodellene skulle presenteres i samlingsstunden.

Kommentarer.

Etter bare i alt 6 dager i førskolen, er det vanskelig å få et klart inntrykk av hvordan temaarbeidet fungerte. Det kunne imidlertid være en fordel at jeg var i førskolen i to perioder med nærmere to ukers mellomrom. Jeg opplevde slik både inntrykket av temaet "nærmiljø/ næringsliv" og avslutningen av temaet.

Det så ut til å være både en forutsetning og en fordel med emneperioder over 3-4 uker at en benyttet varierte arbeidsformer, som ekskursjoner, ulike former for ledete aktiviteter i gruppen og fri lek.

En av intensjonene med slike tema-perioder over tid, var at barna fikk oppøvd evnen til konsentrasjon og en viss fordykning. Når stoffet slik, i ulike sammenhenger ble repetert og komplettert, må en anta at dette ble kunnskap og opplevelser av mer varig verdi enn informasjon eller inntrykk med stadig vekslende innhold. All erfaring har vist at barna vil få mer nyanserte begreper etter allsidig arbeid med et stoff, og de vil også sannsynligvis få et mer personlig forhold til stoff de slik har arbeidet med over tid. Slike forhold var det imidlertid ikke mulig å kunne dokumentere gjennom et kortvarig studium.

5.2.7. Fellesaktiviteter med eldre barn.

Forsøk med pedagogiske tilbud til 6-åringer forutsetter en del aktiviteter i aldersblandet gruppe, helst både med eldre og yngre barn.

Nesna førskole har tradisjon som ren 6-åringsvirksomhet. Tilbudet ble opprettet bl.a. for å gi 6-åringene utfordringer ut over det de tidligere fikk i barnehagen. På spørsmål om hvordan fremtidige tilbud (evt. obligatorisk pedagogisk virksomhet) til denne aldersgruppen bør være, er det verdt å merke seg at både foreldre og representanter for skole- og sosialadministrasjonen virket tilfreds med tilbudet slik det er i dag. Svært få var opptatt av at 6-åringstilbudet i særlig grad skulle omfatte virksomhet i aldersblandede grupper.

Jeg fikk gjennom intervjuene et generelt inntrykk av at kravet om at tilbudet til 6-åringene skal omfatte virksomhet i aldersblandede grupper, ble tatt til etterretning. I og med at modell 1 var valgt for sentrumskretsen i Nesna, var forpliktelsene til virksomhet i aldersblandede grupper dessuten begrenset.

Planlegging.

Første året ble det overlatt til samarbeidende førskolelærer og lærer og finne fram til egnede fellesopplegg for de to gruppene. (Læreren som skulle ha 1. klasse skoleåret 1987/88, var av skolens ledelse bedt om å gå inn i forsøket med sin klasse det første forsøksåret.)

Det var satt en ramme for fellesopplegg for 6-åringene og 1. klasse på 20 timer pr. semester. Dette første året var planen for førskolen lagt før samarbeidet kom i gang, og lærer og førskolelærer avtalte da å forsøke å finne fram til fellesopplegg som ikke medførte større endringer av denne planen. Resultatet ble at samarbeidet ble knyttet til temaopplegg. Det ville bety at de to barnegruppene ville få en del felles ekskursjoner, turer og tilstelninger av forskjellig art. Noe av forberedelsene og etterarbeidet i slike sammenhenger ville også kunne foregå i aldersblandede grupper, men her ville en kunne stå mer fritt. I en del sammenhenger ville det være naturlig å bearbeide stoffet i separate grupper, tilpasset de vanlige arbeidsmetoder og oppgaver i henholdsvis førskolen og 1.klasse, og det enkelte barns modenhetsnivå.

Fra observasjonene.

De fellesoppleggene som jeg opplevde i observasjonsperioden var en skolekonsert, et arbeidsplassbesøk og avslutningen av temaperioden "nærmiljø - næringsliv". I tillegg var det nesten daglig kontakt mellom førskolebarna og 1.klassingene i en del frileksperioder. Også eldre skolebarn var periodevis sammen med førskolebarna.

I forbindelse med skolekonserten ble hvert av førskolebarna hentet av en 1.klassing. Læreren hadde på forhånd avtalt med 1.klassingene hvordan dette skulle ordnes, og slik ble denne tilstelningen benyttet til å knytte kontakt mellom de to barnegruppene.

I forbindelse med arbeidsplassbesøkene ble barna gruppert slik at det var førskolebarn og 1.klassinger i hver gruppe. Barna tok kontakt innen den enkelte gruppe slik det falt naturlig. Slik jeg opplevde det, tok barna kontakt med de av de andre som de kjente best fra før. Barna hadde allerede vært sammen i mange sammenhenger. Mange var dessuten kjent som naboer eller lekekamerater.

I slike sammenhenger fikk jeg inntrykk av at det ikke var noe klart skille i forhold til hvordan 6-åringene og 1.klassingene taklet ulike situasjoner. Barna var i hovedsak opptatt av det samme, og det var aktive og mer passive barn i begge aldersgruppene.

Ved avslutning av temaet, ble 1.klassingene invitert til førskolen. Denne avslutningen var relativt kort, og det ble i liten grad gitt anledning til felles aktiviteter for de to barnegruppene.

Den beste kontakten så barna ut til å få når 1.klassingene kom for å leke i førskolen. De hadde fast tilbud om å komme i første friminutt hver dag, og barna var også ofte sammen i uteleken. 1.klassingene så ut til å sette pris på denne muligheten. Enkelte ble ofte igjen etter skoletid (1.klassingene sluttet en time før barna i førskolen.)

Førskolelæreren fortalte at mange 1. klassinger er vant til å gå rett inn i leken. At de ser ut til å trives, med å få kunne være igjen etter skoletid, tok hun som et bevis på at de yngste skolebarna fortsatt har et sterkt behov for lek.

Kommentarer.

Førskolelæreren og 1.klasselæreren er fra før godt kjent, og samarbeider svært godt. De har gjennom dette første året sett hvordan de to barnegruppen gir hverandre impulser, både ved at de minste strekker seg i forhold til de som er eldre, og ved at 1.klassingene blir 6-åringenes hjelpere i mange sammenhenger. Det forhold at kontakten mellom barnegruppene opprettholdes gjennom ulike lekesituasjoner, er også med på å gjøre overgangen mellom barnehage og skole mykere.

Samtidig ga de uttrykk for at de savnet en mer prinsipiell drøfting omkring målene for aldersblandet virksomhet, som igjen ville være avgjørende for hvilke aldersgrupper en ønsket å føre

sammen og hvilket innhold en ville prioritere for fellesopplegg mellom førskolebarn (barnehagebarn) og skolebarn.

1.klasselæreren var blitt bedt om å være samarbeidslærer første forsøksåret, og sammen med førskolelæreren utvikle fellesopplegg for førskolen og 1.klasse. Hun påpekte imidlertid at ingen hadde begrunnet hvorfor det skulle være slik. Dersom det hadde vært en god begrunnelse for at fellesopplegg først og fremst skulle omfatte 6- og 7-åringene, burde det etter hennes mening også blitt den nye 1.klassen med sin lærer som burde kommet med i prosjektet det andre året, men hun var nå bedt om å fortsette som samarbeidslærer, til tross for at hun skulle følge sin klasse videre til 2.klasse.

Følges denne tankegangen videre, vil det i siste forsøksår bli fellesopplegg mellom 6-åringene og 3.klasse. Det sier seg selv at en må legge ganske andre kriterier til grunn for planlegging av fellesopplegg for to årsklasser som grenser inn til hverandre i forhold til to grupper med gjennomsnittlig aldersavstand på 2-3 år.

Det kan se ut som om valget av klasse (lærer) ved skolen som skal involveres i prosjektet i stor grad er blitt bestemt på grunnlag av den enkelte lærers interesse i forhold til å gå inn i prosjektet, eller på grunnlag av eventuelle av andre interne forhold innen skolen. Dette kan lett føre til en "privatisering" av forsøket, og forsøket kan da bli isolert fra den generelle pedagogiske debatt både i den barnehagen og den skolen forsøket er en del av.

For videreføringen av forsøket, og med sikte på varige ordninger etter at forsøket er avsluttet, vil det være viktig at den pedagogiske ledelsen for barnehage og skole får i gang en debatt om hva en primært ønsker å utprøve i forbindelse med fellesopplegg for førskolebarn og skolebarn.

5.2.8. Fellesaktiviteter med yngre barn.

I følge årsplanen skal det være felles aktiviteter med yngre barn på ca 10 timer pr. semester. Det naturlige i den sammenhengen vil være fellesopplegg med Nesna barnehage, som forøvrig Nesna førskole administrativt er en del av.

Dette har imidlertid ikke fungert. Førskolen er fysisk et stykke fra barnehageavdelingen, og det oppleves både som arbeidskrevende og vanskelig for barna å få til systematisk samarbeid mellom førskolebarna og yngre barn.

Det var ikke noe slikt samarbeid i nærstudieperioden.

5.2.9. Plikter og ansvar.

Planlegging.

Barna i førskolen har en del faste plikter, og det er innarbeidet noen faste regler som alle må følge. Disse er i liten grad nedfelt skriftlig i års-, uke eller dagsplaner. På veggen sto oppslått liste over ordensbarn for den enkelte dag.

Utenom de faste, daglige pliktene, får også barna enkelte andre ansvarsoppgaver, som å lede opprop og føre dagbok, foreslå og lede sang eller gå ærend, handle e.l.

Førskolelæreren var opptatt av at slike oppgaver betyr noe for barnas selvfølelse og selvstendighet. Det at det er jeg som mestrer og jeg som kan. Slike ting vokser en på (11).

Fra observasjonsperioden.

Det var hver dag 2 ordensbarn hver dag, som regel en gutt og ei jente. Ordensbarnas oppgaver var å rydde og tørke spisebordene før måltidet og samle inn matpapir og andre rester når måltidet var slutt. Ordensbarna hadde ellers et spesielt ansvar for å hjelpe til med rydding i løpet av dagen.

I observasjonsperioden fungerte dette uten problemer. Var det litt vanskelig for et barn å vri opp en klut for å tørke bord e.l., ble det gjerne gitt litt hjelp, men uten at oppgaven ble tatt fra barnet.

I forbindelse med måltidet var det innarbeidet en del faste regler som alle måtte følge:

Alle måtte være på rydding etter lek og aktiviteter som hadde foregått første del av dagen. Deretter hentet hvert barn sin sekk med nistemat. Noen av barna gikk for å kjøpe melk (melkesalg til skolebarn på skolen). Etter at førskolelærer eller assistent hadde gitt beskjed om at alt var klart for måltid, gikk barna til bords. Ingen fikk begynne å spise før bordsangen var sunget, og under sangen måtte alle barna sitte med hendene i fanget.

I forbindelse med samlingsstunden om morgenen hentet hvert barn sin stol. Barna plasserte stolene i en halvsirkel, og satt dem tilbake til lagerplassen etterpå.

Jeg fikk inntrykk av at alle var innforstått med disse reglene. Enkelte barn kunne somle litt eller glemme seg i enkelte situasjoner, men ble da raskt korrigeret av en av de voksne. Dette var tydeligvis regler som skulle følges.

I enkelte sammenhenger ble barn bedt om å overta lederansvar, som når barn hadde opprop og føring av dagbok, foreslo og ledet sang o.l. I slike sammenhenger foregikk i større grad en utvelgelse. Førskolelæreren vurderte i hvert enkelt tilfelle hvem som kunne makte og ha utbytte av slike utfordringer. Det samme gjaldt oppdrag som å utføre ærend av forskjellig slag, handle på butikken o.l.

Kommentarer.

Slik jeg vurderte reglene som var innført i denne gruppen, dreiet det seg om for det første å lære barna regler som samsvarer med det en gjerne kaller folkeskikk. Det går både på tradisjonell bordskikk, på at hvert barn tar ansvar for å hente det en trenger i en gitt situasjon (som stoler til samlingsstunden) og at en rydder det en selv har vært med på å "rotet til" (leker og utstyr). Dette er verdier som gir trygghet i lignende sosiale sammenhenger.

Som førskolelæreren framhevet, betyr det samtidig mye for barnas selvfølelse i ulike sammenhenger å bli regnet med i arbeidet for fellesskapet, og å makte nye utfordringer.

5.2.10. Styring - frihet.

I debatten om innhold og arbeidsmåte i barnehage og skole, brukes ofte begrepene styring, struktur, læring som motsetning til frihet og lek. Foreldrene var en del opptatt av at tilbudet i førskolen skulle representere en overgang mellom barnehage og skole også i den forstand at barna fortsatt måtte få anledning til å leke, men samtidig i større grad enn barnehagen ha strukturerte aktiviteter som i arbeidsform forberedte på skolens arbeidsform.

Skolesjefen brukte begrep som opplæring som motstående til frie aktiviteter (som refererte til tradisjonell virksomhet i barnehagene).

Da jeg tror en her legger ulikt innhold i disse begrepene, har jeg forsøkt meg på en viss begrepsavklaring.

Frihet betyr stor mulighet for valg i en gitt situasjon. Skal friheten kunne utnyttes, må en imidlertid ha en bakgrunn for de valg som tas. Erfaringer, kunnskaper og ferdigheter gir økte muligheter i en valgsituasjon.

Styring innebærer en begrensning av friheten.

Begrensningen kan ligge i det fysiske miljø, som rominnredning og materialtilfang, eller i regler og rutiner.

Begrensning av frihet er det også når arbeidet følger et på forhånd fastlagt program som alle må følge.

En mer indirekte styring (men ofte like bevisst) ligger i den påvirkning som skjer under de voksnes ledelse av eller involvering i aktivitetene.

I realiteten kan vel de fleste aktiviteter både i barnehage og skole karakteriseres som styrt virksomhet kombinert med større eller mindre grad av frihet. Selv om en aktivitet er ledet av en voksen, kan barna ha større eller mindre grad av frihet til kreativt skapende arbeid, valg av arbeidsform m.v. Graden og formen for styring vil likevel variere, og vil være preget både av den tradisjon virksomheten er en del av, førskolelærerens/ lærerens pedagogiske grunnsyn og en del ytre rammer.

Fra observasjonsperioden.

Hvordan var så forholdet mellom styring og frihet i førskolen på Nesna?

1. Det fysiske miljø.

En kan kort si at i den grad barna hadde tid og muligheter i løpet av dagen, lå det i innemiljøet store muligheter for varierte valg av aktiviteter. Både var det god plass, og de aller fleste materialer var ordnet oversiktlig og var lett tilgjengelig.

Utvalget av materialer innebar naturligvis en form for begrensning. Materialer til rollelek, spill og bokstav/ tall-lek var prioritert, og en del barnebøker var tilgjengelig. Det var ikke i samme grad lagt til rette for f.eks. eksperimentering med form og farge, lyd/musikk, eller naturfaglige eksperimenter som for rollelek.

Utemiljøet (skoleplassen) var fattigere, både terrengmessig og utstyrmessig. Barna hadde teoretisk fri mulighet til valg av aktiviteter, men hadde i realiteten få valgmuligheter.

2. Ledete aktiviteter.

En del av aktivitetene i førskolen kommer inn under begrepet ledete aktiviteter. Det er aktiviteter som er satt opp som en obligatorisk del av et dagsprogram, og som ledes av en eller flere av personalet.

Eksempler på dette var samlingsstunden (først og sist på dagen), turer, ekskursjoner, ledete formings-aktiviteter, tekstskaping, forberedelse til å gjennomføring av tilstelninger, kakebaking m.m. Totalt ble en stor del av den samlede tid brukt til slike aktiviteter.

Slike aktiviteter var obligatoriske, men samtidig ga de som regel rom for initiativ og valgmuligheter for barna innenfor de rammene som var trukket opp. Det var en klar ledelse av aktiviteten, men mitt inntrykk var at det også var rom for barnas initiativ. Ikke minst ble det gitt tid når barn skulle fortelle i ulike situasjoner. En avsporing fra dagens tema ble inntil en viss grense tolerert.

3. Styring ved de voksnes deltaking i leken.

Førskolelæreren sa selv at hun i en del sammenhenger ønsket en forsiktig styring av barnas lek, spesielt av rolleleken. Middelet var da en indirekte form for styring ved at den voksne tok del i leken. Målet kunne være barnas sosiale læring så vel som at barna skulle få hjelp til bearbeiding av erfaringer, utvidelse av det aktive ordforrådet m.v.

Poenget var at en her skulle bygge på barnas fri lek og "- styre uten å virke styrende".

4. Styring - frihet i relasjon til overgangen barnehage - skole.

Læreren for 1. klasse hadde dette året innført andre arbeidsformer i sin klasse enn hun hadde benyttet i 1.klasse tidligere år. Målet var bl.a. å utvikle barnas evne til å ta ansvar for egen og andres læring. Barna fikk i større grad enn før selv ansvar for når og hvordan ulike oppgavene skulle løses. De fikk med andre ord større frihet enn før innen fastlagte rammer. Etter hennes utsagn, var disse arbeidsformene såpass lik arbeidsformene i førskolen, at det ikke bød på problemer med en del fellesaktiviteter for disse to gruppene.

Kommentarer.

Skolen og barnehagen har ulik pedagogisk tradisjon, og ulike rammer for virksomheten. For skolen har kravet om læring alltid stått sentralt, og læring har tradisjonelt foregått i det en gjerne kaller klasseromsundervisning, i situasjoner med en klar struktur og styring. Læringen er tradisjonelt knyttet til fag (tverrfaglige aktiviteter har fått større innpass etter hvert.)

Lek har tradisjonelt vært en viktig del av virksomheten i barne-

hagene. Lek karakteriseres bl.a. ved at virksomheten er fri i betydningen av at den styres av barna.

Slik jeg opplevde arbeidsformene i førskolen, var det en del likhetstrekk med arbeidsmåtene som ble benyttet i 1. klasse, slik det ble forklart av 1.klasselæreren. Det lå av den grunn godt til rette for fellesopplegg for disse to gruppene, i første rekke i tilknytning til emneopplegg.

Det kunne se ut som om barna i førskolen fikk satt av til frilek den tid som ble igjen når samlingsstund, måltid, ulike former for ledete aktiviteter og emneopplegg hadde fått sin tid. Det kan derfor tyde på at forskjellen på dagens lengde for førskolebarna og skolebarna er vesentlig for hvilken plass mer frie aktiviteter får. Så lenge de yngste skolebarna er i skolen bare 3-4 timer pr. dag, vil det sannsynligvis være vanskelig å innføre i skolen en del av aktivitetsformene som er vanlig i barnehagen.

I lys av målsettingen om myk overgang fra barnehage til skole, er det også viktig å finne fram til kontinuitet og progresjon angående arbeids- og aktivitetsformer og organisering av dagen. Da det for hvert år er ny lærer som har første klasse, vil det også i dette spørsmålet være viktig på mer prinsippielt grunnlag å drøfte hvordan en kan sikre sammenheng for barna ved overgang fra førskole til skole.

5.2.11. Generelt om skoleforberedende aktiviteter.

Begrepet skoleforberedende virksomhet blir gjerne brukt i forbindelse med at barna skal forberedes til innlæring av viktig kunnskap og viktige ferdigheter, som å lese og skrive. Begrepet blir også brukt i forbindelse med forberedelse til at barna i skolen vil møte nye arbeidsformer som krever en viss modenhet. I denne sammenhengen tenkes det gjerne på å oppøve evnen til å sitte i ro, ta i mot beskjeder m.v.

Førskolelæreren så i virkeligheten det meste av virksomheten i førskolen som skoleforberedende. Jeg referer i den sammenheng til uttalelsene i forbindelse med betydningen av fysisk aktivitet: "Det er viktig å lære å kjenne seg selv, og kjenne sin kropp. Dette er viktig som forberedelse til skolen" I andre sammenhenger markerte hun også betydningen av barns selvoppfatning, sosiale evner og evne til å ta ansvar som viktig som grunnlag før skolestart.

Parallelt med dette var hun usikker på om hun burde brukt tradisjonelt "førskolemateriell", men slo det gjerne fra seg igjen fordi hun likevel mente at den planen hun nå arbeidet etter, med relativt mye lek, var bedre.

Hun sa det slik:

" Tiden går jo så fort. Vi får kanskje for liten tid til andre skoleforberedende aktiviteter. Hadde vi hatt mer tid, hadde vi vel prøvet ut noe, men jeg legger så mye større vekt på lekeaktiviteter. Vi vet kanskje for lite om det å begynne på skolen, hvor viktig det er med tradisjonelle forberedelser. Hvor mye det har for seg i forhold til lese- og skriveopp-læringen vet jeg for lite om" (11).

I førskolen ble det lagt vekt på barnas begreps- og språkutvikling og på motivering til og for noen en viss ferdighet i lesing og skriving. Dette er behandlet i kapitlene 5.2.3. og 5.2.4.

Førskolebarna fikk i løpet av to dager bli litt kjent med læreren de skal ha nest år, og med klasserommet de skal være i. Læreren var først sammen med barna en dag i førskolen. Den neste dagen ble det "lekt skole" i klasserommet. Dette er en form for forberedelse til skolen som først og fremst har som mål å gjøre barna trygge i forhold til noe av det nye de vil møte.

Jeg lister videre opp aktiviteter og situasjoner i førskolen som klart representerte en forberedelse til krav barna vil møte i skolen:

- Gå alene til skolen.
- Være i skolegården sammen med eldre barn.
- Ta i mot beskjeder.
- Følge regler.
- I forbindelse med temaarbeid: Arbeide mot et resultat (utstilling, framføring e.l.) Utholdenhet.

Kommentarer.

I sentrumskreisen i Nesna går alle 6-åringer i førskolen året før skolestart. Det som skjer med barna dette året, vil derfor representere en felles erfaringsbakgrunn for disse barna som skolen må bygge videre på. Skolen er pålagt å bygge på det enkelte barns utviklingsnivå og barnas erfaringsbakgrunn.

Det er derfor ikke mulig å snakke om forberedelse til skole uten også å snakke om videreføring av virksomheten i førskolen. Enten en ser det den ene eller den andre vegen, er det nødvendig at førskolelærer/ lærer har gode kunnskaper om mål, innhold og arbeidsformer "på den andre siden", og at en fra begge sider er innstilt på å arbeide seg fram til en helhetstenkning som sikrer barna kontinuitet og progresjon i det pedagogiske opplegget gjennom barnehage/ førskole til skole.

Nesna skole har i inneværende periode prioritert følgende mål, som skal gjelde all virksomhet på skolen:

1. Elevene utvikler respekt for andre mennesker uansett evner og bakgrunn.
2. Elevene lærer å samarbeide.
3. Elevene lærer å planlegge og ta ansvar for egen læring.
4. Elevene utvikler sine intellektuelle evner.

Skoleforberedende aktiviteter kan også være arbeid mot disse målene i førskolen, og det vil være naturlig å drøfte hvordan en i førskolen og skolen arbeider mot slike felles mål.

5.2.12. **Miljø.**

Jeg tar til slutt i dette kapitlet med noen ord om det menneskelige miljøet, dette som det er vanskelig å definere, men som barn og voksne fornemmer og som gir grunnlag for trivsel eller mistrivsel. Det har med hvilke holdninger som er dominerende, hvordan man er mot hverandre m.v.

Slik jeg opplevde miljøet i Nesna førskole, vil jeg karakterisere det som et miljø der det var klare grenser, men samtidig med åpenhet for ideer og innfall, og ikke minst for humor. De voksne var flinke til å le med barna (men ikke av barna), og det var merkbart at både førskolelærer og assistent trivdes sammen med barna. Sammen med en grunnleggende aksepterende holdning til barna, er jeg sikker på at de voksne her er med på å formidle verdier som har stor betydning for barna.

5.3 Samarbeid mellom forsøksmedarbeiderne.

5.3.1. Samarbeid internt i førskolen.

Jeg begrenser meg her til å se på samarbeidet mellom førskolelærer og assistent.

Begge disse har vært tilsatt i Nesna førskole i flere år, og har derfor samarbeidet lenge.

Det var ikke var en fastlagt arbeidsfordeling mellom førskolelærer og assistent. Assistenten sa hun gikk inn der hun så det var bruk for henne, eller gjorde det hun ble bedt om av førskolelæreren. Hun ønsket ikke selv å ta på seg spesielle lederoppgaver, som å lede samlingsstunden " --fordi førskolelæreren gjør det så mye bedre" (12). Førskolelæreren tok hun alltid ledelsen i slike situasjoner, så sant hun var til stede.

Førskolelæreren og assistenten hadde regelmessige personalmøter. De tok da opp erfaringer fra arbeidet med barna, programmet videre, og spørsmål som gjaldt de voksnes rolle i forhold til bestemte situasjoner eller i forhold til enkeltbarn. Assistenten hadde ikke avsatt tid til møter ut over den tiden hun var i gruppen, og hadde aldri vært med på planleggingsmøtene med 1.klasselæreren. Hun var generelt lite informert om prosjektet (12).

I observasjonsperioden observerte jeg at assistenten i større grad enn førskolelæreren gjorde praktisk arbeid, som rydding, kaffe-koking (også utenom måltidene), og hun hjalp barn med på- og av-kledning. Hun tok kontakt med barn som tegnet eller spilte spill, og gikk også inn i rollelek.

Kommentarer.

Mitt hovedinntrykk var at det her var etablert et godt samarbeid mellom førskolelærer og assistent. Det så ut til at det over tid var blitt innarbeidet en forholdsvis klar rollefordeling som avspeilet de ulike faglige og personlige forutsetninger. Jeg fikk inntrykk av at det "bare var blitt slik", og at samarbeidsformene, rollefordelingen m.v. i mindre grad var resultat av drøftingene dem i mellom.

5.3.2. Samarbeid mellom førskolelærer og lærer i prosjektet.

Til ekstraarbeid i forbindelse med prosjektet er det i alt satt av 3,5 time pr. uke for førskolelæreren og 1,5 time pr. uke for

1.klasselæreren (13). Av denne tiden er 1,5 time pr. uke satt av til fast samarbeidstid for lærer og førskolelærer.

Samarbeidstiden blir stort sett brukt til planlegging av fellesoppleggene for førskolen og 1.klasse. Noe tid brukes til å drøfte hvordan en best skal kunne utnytte felles tidsressurs og faglig kompetanse. Målene for samarbeid mellom barnehage og skole med henblikk på en videreføring, har de til en viss grad drøftet på samarbeidsmøtene, men førskolelæreren og læreren hevdet at de hittil hadde fått alt for liten tid til å gå nærmere inn på slike spørsmål. De mente dessuten at det her dreide seg om spørsmål der flere involverte parter må inn i bildet. De har notert opp en del problemstillinger de ønsker å få drøftet i andre fora.

I og med at en her driver forsøket etter modell 1, med forholdsvis få timer til fellesopplegg for de to barnegruppene, hadde det vært naturlig å ta utgangspunkt i førskolens årsplan. Fellesoppleggene var planlagt med utgangspunkt i de gjennomgående temaene i denne planen. Førskolelæreren og 1.klasselæreren hadde sett mange muligheter både til fellesopplegg og til separat videreføring i henholdsvis førskole og 1.klasse.

Det var dette året tatt i bruk nye arbeidsformer i undervisningen i 1. klasse som på mange måter lettet samarbeidet med førskolegruppen. 1.-klasselæreren sa det slik:

" Skolen vår har en del prioriterte mål. Disse er kommet fram etter en lang prosess blant vårt personale. Vi jobber nå for at ungene skal oppøve større ansvar for egen læring. Vi kaller dette ansvarslæring. Vi jobber med et arbeidsprogram som innbefatter at elevene arbeider i små grupper, og det har gjort det veldig lett å arbeide med 6-årsgruppa. Jeg har ikke funnet et eneste hinder barnegruppene i mellom. Arbeidsformen vår er veldig lik arbeidsformen i 6-årsgruppa. Jeg har prøvd å la mine elever bruke stoffet etter sine forutsetninger samtidig som 6-åringene har brukt det etter sine forutsetninger. En del av 6-åringene har gjort det samme som 7-åringene, og en del av 7-åringene mine har gjort det samme som mange 6-åringene. Det er jo forskjell på nivået individuelt" (13).

Både førskolelæreren og læreren påpekte at utviklingen i skolen, med nye arbeidsformer, gikk i en retning som lettet overgangen fra barnehage til skole for barna.

Begge så det som en fordel at de hadde ulik utdannings og erfaringsbakgrunn. De opplevde at de tilførte hverandre mye hele tiden. Førskolelæreren bemerket at skolens forventninger nok virket styrende på det pedagogiske arbeidet i førskolen, "- samtidig som

jeg holder hardt på barnehagetradisjonen og ikke nødvendigvis skal bruke skolemetoder for at skolen skal få det "lettere". Lek er og blir det viktigste. Det lærte jeg for 21 år siden og det er det man holder på i dag også. Det kommer fram i nyere litteratur." (11)

De felles kurs og samlinger som hadde vært arrangert i prosjektets regi, hadde de begge opplevd som berikende og lærerike, og utveksling av erfaring og ideer mellom kommunene hadde vært svært nyttig. Spesielt la de vekt på betydningen av at dette var felleskurs for lærere og førskolelærere.

Kommentarer.

Jeg vil kort oppsummere samarbeidet mellom førskolelærer og lærer i forsøket slik:

Vennskap og samarbeid mellom de to partene også utenom arbeids-situasjonen, har gjort samarbeidet spesielt godt.

Som utgangspunkt for fellesopplegg er valgt den del av virksomheten i førskole og skole som tradisjonelt blir gjennomført på tilnærmet lik måte (turer, ekskursjoner m.v.) Samarbeidet medfører derfor ikke vesentlig endring av arbeidsformen hverken for førskolelærer eller lærer, spesielt ikke etter at skolen (1.klasse) hadde lagt om arbeidsformen mot mer gruppearbeid (ansvarslæring). Det har derfor i liten grad vært nødvendig å inngå kompromisser i forhold til egen tradisjon/prioriteringer av arbeidsform. Når førskolelæreren sier at skolens forventninger nok virker styrende " - samtidig som jeg holder hardt på barnehagetradisjonen", vil jeg tro at dette mest gir uttrykk for en følelse av forventninger i retning av å kunne dokumentere det pedagogiske arbeidet gjennom planer og resultater, ikke minst ved læringseffekt.

Samarbeidet som direkte angår arbeidet med barna dette året, har tilsynelatende i stor grad dreid seg om praktisk tilrettelegging og koordinering av årsplanene emnemessig. En må likevel regne med at med 1.5t. pr. uke til samarbeid, har disse to gitt hverandre en mengde informasjon og inspirasjon som kan ha både en kortsiktig og en langsiktig effekt, bl.a. ved at det kan være lagt et grunnlag for mer prinsipielle drøftinger angående samordning og progresjon mellom barnehage og skole.

5.3.3. Samarbeid mellom personalet i førskolen og styrer/avdelingsleder i Nesna barnehage.

Nesna førskole er administrativt lagt inn under Nesna barnehage. Styreren i Nesna barnehage har derfor formelt oppgaven som administrativ og pedagogisk leder for førskolen.

Både i den sammenheng og fordi det i forsøket skal være noe virksomhet i aldersblandet gruppe der yngre barn er med, måtte en kunne forvente at styreren i Nesna barnehage var involvert som samarbeidspartner. Forsøket drives som modell 1-forsøk (barnehage-modellen), noe som ytterligere skulle gjøre det sannsynlig å finne styreren som en involvert part. På tross av alt dette, er ikke styreren i Nesna barnehage blitt trukket inn i arbeidet.

Kommentarer.

Det kan være flere årsaker til at det var lite faglig samarbeid mellom de to avdelingene av Nesna barnehage. For det første den fysiske avstand mellom førskolen og den øvrige del av Nesna barnehage. For det andre har ikke barnehagens styrer hatt definert administrasjonstid som del av sin arbeidstid. Det har derfor alltid vært vanskelig for styreren å legge inn regelmessig fravær fra egen barnehageavdeling. Avdelingslederen i førskolen har i realiteten alltid vært den pedagogiske leder for førskolen. Slik har det vært siden førskolen ble etablert av skolemyndighetene. Både praktiske sider og arbeidsmessige forhold har i følge avdelingslederen i førskolen og styreren i barnehagen umuliggjort større grad av faglig samarbeid. Med det nære samarbeidet som er etablert mellom førskolelæreren og 1.klasselæreren, kan det også være en forklaring at dette tar så mye tid og krefter, at førskolelæreren ikke ville hatt overskudd til flere samarbeidspartnere gjennom hele året.

5.4. Samarbeid mellom barnehage og skole på alle nivå.

Nesna førskole som del av Nesna barnehage ligger administrativt under sosialkontoret og barnehagenemda i kommunen. Tilsettinger i barnehagene skjer av kommunens administrasjonsutvalg, mens tilsettinger i skolen foretas av skolestyret. Det har ikke vært noe etablert samarbeid mellom skolens administrasjon og barnehageadministrasjonen, hverken økonomisk, organisatorisk eller faglig. Det er heller ikke utarbeidet noen samlet barne- og ungdomsplan i kommunen.

Forsøket er lagt til skoleetaten, med skolesjefen som ansvarlig i samarbeid med den kommunale prosjektleder.

Under intervju med skolesjefen, svarte han på spørsmål om hans rolle i forhold til forsøket, at han holder seg orientert om det som skjer gjennom den kommunale prosjektleder, som har kontorplass på hans kontor. Målsettingen for prosjektet eller andre prinsipielle spørsmål som står sentralt, hadde ikke inntil da vært tatt opp på noen av møtene skolesjefen har med kommunens rektorer, men han hadde inntrykk av at rektorene var godt orientert om det som skjedde ved den enkelte skole. Han fant det forøvrig vanskelig med noe faglig samarbeid med sosialetaten. Dette ville bli for tungrodd. Han kunne forøvrig tenke seg at barnehagene etter hvert ble lagt inn under skoleetaten. Han mente at når en får pedagogisk planlegging hele vegen, med opplæring i både barnehage og førskole, ville det være best at også barnehagen ble knyttet til skoleetaten.

Skolesjefen gjorde rede for grunnskolelærernes og førskolelærernes holdninger til prosjektet, slik han hadde oppfattet situasjonen. Han var klar over at førskolelærerne ønsket å få til et nærmere samarbeid med skolen, men at lærerne ikke ville knytte seg til dette samarbeidet, "- å få det inn i skolen". Dette hadde han så tatt til etterretning (14).

I følge både førskolelæreren og 1.klasselæreren hadde Nesna skoles rektor vist økende interesse for prosjektet i løpet av den tiden det hadde vært i gang, men generelt var interessen blant skolens personale liten. Disse to hadde derfor planlagt en informasjonsrunde, både til skolens og barnehagens personale, og også til foreldregruppen. De var ikke sikker på om dette var deres oppgave, men følte behov for at det måtte bli gjort (11,13).

Under grunnskolens uke høsten 1987, hadde de tatt kontakt med den lokale prosjektleder, som hadde laget plakater til bruk ved de åpne skoledagene for foreldrene. Det ble da også delt ut noen informasjonsskriv.

1.klasselæreren hadde forøvrig forståelse for sine kollegers holdning til prosjektet. Hun sa det slik:

" Nysgjerrigheten i kollegiet er akkurat slik jeg selv har kommet til å være om jeg ikke hadde vært med i prosjektet. Vi er så overdyngnet av alt mulig annet at vi spør ikke etter noe vi ikke er pålagt i denne perioden " (13).

Både skoleetaten og sosialetaten er representert i referansegruppen. Dette vil kunne være et forum der det kan være naturlig å ta opp prinsipielle spørsmål, men dette første året har ikke referansegruppen fungert i en slik sammenheng.

De to involverte lærerne ivret begge for et nærmere samarbeid

mellom barnehage og skole på alle nivåer. De begrunnet dette for det første med behovet for å ta opp prinsipielle spørsmål som naturlig reises som del av forsøket, som mål for virksomhet i alderblandede grupper og muligheten for å få til et mest mulig helhetlig oppveksmiljø for alle barn. Dernest var det et ønske om gjensidig informasjon og drøfting av spørsmål om viktig lærestoff for barna omkring skolestart, valg av metode i forbindelse med lese- og skriveopplæring m.v. Sist, men ikke minst et ønske om bedre rutiner for å kunne føre kunnskap om det enkelte barn og barnegruppen og erfaringer fra arbeidet med barna over fra førskole til skole.

1.klasselæreren fortalte at hun selv hadde endret holdningen i forhold til å ta i mot 1.klassinger som hadde et førskoleår bak seg:

" Det er ingen tvil om at man merker at ungene har gått i førskolen når man tar i mot dem i dag i skolen. Tidligerefor å henge ut mine kolleger og meg selv var vi opptatt av hvordan vi skulle ta i mot førskoleungene som hadde gjort alt før. Det er jo helt feil. Saken er at vi må ta i mot ungene på en annen måte. Kall det gjerne myk skolestart" (13).

Kommentarer.

En del av forklaringen på det relativt svake engasjementet i forhold til forsøket fra skolens og skoleetatens side, kan sannsynligvis ligge i Nesna førskoles historie. Førskolen var i sin tid opprettet etter initiativ fra skolestyreren "for å gi 6-åringene et bedre opplæringstilbud". Førskolen ble senere lagt inn under barnehageadministrasjonen og ble dermed tatt bort fra skoleetatens ansvarsområde. Skolen har senere fått mange nye oppgaver, bl.a. gjennom ny rammeplan, og har i hovedsak konsentrert innsatsen innen faglig utvikling om andre sider ved skolen virksomhet. Hadde førskolen fortsatt sortert under skoleetaten, kunne utvikling vært en annen.

I mellomtiden er førskoletilbudet blitt et etablert tilbud på stedet som alle slutter opp om. Både foreldre, lærere og administrasjonen gir inntrykk av at dette er et tilbud som i hovedtrekk har funnet sin form og som er godt. Denne tilfredssetheten fra alle som står utenfor, ser imidlertid ut til å kunne være et hinder for mer åpne drøftinger som kan få premissene for de mer uformelle vurderingene fram i lyset. Så lenge det i liten grad tas initiativ til slike drøftinger, vil tilbudet lett bli isolert, og ikke minst vil førskole-læreren, som den eneste med pedagogisk utdanning i førskolen, bli satt utenfor den mer generelle debatt om barns læring og utvikling gjennom det felles løp for alle barn i Nesna sentrum, som i realiteten starter etter fylte 6 år.

Intervjuene viser tydelig at det legges ulikt innhold i en del pedagogiske termer, og dette utgjør også hindre for en meningsfull debatt mellom lærere og ledere i barnehage og skole, og vitner vel først og fremst om mangel på kunnskap om hverandre og om at det hittil har vært lite kommunikasjon på tvers av institusjons- og profesjongrensene. Skolesjefen uttrykte at "når en får en pedagogisk planlegging hele vegen, vil det være best at barnehagen blir knyttet til skoleetaten". Det er innlysende at han her må legge noe annet i begrepet pedagogisk planlegging enn førskolelærerne gjør. Flere slike eksempler på ulikt meningsinnhold i de samme ord og uttrykk knyttet til det pedagogiske arbeidet, vil kunne påvises. Bare en nærmere tilknytning mellom førskolelærere og lærere (også i utdanningen), vil gradvis kunne eliminere slike hindringsfaktorer for et mer meningsfullt samarbeid.

5.5. Samarbeid med foreldrene.

Kontaktformer i prosjektet.

Den planlagte foreldrekontakten er for inneværende år slik:

Foreldremøte: September, november, april.

Foreldresamtaler: Januar, februar.

Fast ukentlig kontakttid: onsdeag 1400-1430.

Barn/foreldreaktiviteter:

Oktober: Trafikk/ refleks.

Desember: Adventsfest.

Mai: Tur i Nesnalìa.

Juni: Avslutningsfest.

Forøvrig oppmuntres det til å komme innom i førskolen når det måtte passe.

I tillegg til det som er nedfelt i årsplanen, blir det gitt en del informasjon til foreldrene, ved at førskolelærerne sender beskjeder med barna.

I nærstudieperioden var det ett foreldremøte. Hovedemnet var da skolestart. Rektor ved skolen gjorde for viktige sider ved dagens grunnskole, slik det er nedfelt i M87, og en av lærerne som skal ha 1.klasse neste år gjorde rede for en del av det som blir nytt for barna når de kommer på skolen, som å få lekser, egne bøker og egen pult osv.

Hva vet foreldrene om det som skjer i førskolen?

Dette spørsmålet ble stilt til foreldrene som ble intervjuet. En

av foreldrene (far) mente at de får så hyppig skriftlig informasjon fra førskolelæreren, at de stort sett vet hva som skjer. Han ga uttrykk for at han var tilfreds med den informasjonen foreldrene hadde fått (16).

En av de andre foreldrene som ble intervjuet, ga uttrykk for lignende synspunkt. "Vi får en masse brev om det som skal foregå. Hvis jeg vil noe, er det dessuten bare å ta kontakt." (17)

Den tredje av de foreldrene som ble spurt, var ikke så entydig positiv. Hun savnet mer informasjon, først og fremst informasjon som kunne gi grunnlag for samtaler med 6-åringen om emner og aktiviteter det var arbeidet med i førskolen. Slik kunne foreldrene være med mer aktivt for å støtte opp om det barna holdt på med i førskolen. Dette ville forutsette at foreldrene fikk mer detaljerte planer enn tilfellet hadde vært i de fleste periodene dette året. Før jul hadde førskolelæreren sendt ut ukeplaner som anga hva som skulle skje den enkelte dag. Dette hadde denne moren opplevd som svært positivt, og kunne ha ønsket at dette hadde vært fulgt opp videre. :

" Før jul fikk vi vite hvilken dag de skulle bake, hvilken dag de skulle i kirka og hvilken dag de skulle ha Luciaopptog på sykehjemmet. Da var det greit å spinne videre på det når ungen kom hjem. Senere har vi ikke fått slike ukeplaner" (18).

Den samme moren kunne også ha tenkt seg mer informasjon om det som ble prioritert i forbindelse med samarbeidsoppleggene med 1.klasse. Hun ville imidlertid ikke ensidig laste barnehagepersonalet for at informasjonen hadde vært for dårlig. Hun var klar over at foreldrene hadde en generell invitasjon til å komme til førskolen når det passet, men hun syntes det kunne være vanskelig å "bare dumpe inn". De gangene hun hadde vært der, hadde barna dessuten stort sett bare holdt på med lek, og hun opplevde at hun ikke alltid fikk like mye ut av det.

Førskolelæreren hadde på sin side inntrykk av at foreldrene i hovedsak var interessert i hvordan det gikk med deres eget barn. Det var likevel en del forskjell i så måte, fra de som generelt viste liten interesse, til de som ønsket å få mer detaljerte opplysninger om hvordan barnet fungerte i ulike situasjoner. Hun hadde ønsket at foreldrene hadde vært mer interessert i hvordan de arbeidet i førskolen, hvilke prosjekter de var i gang med og hvilke emner de arbeidet med. Hun ønsket dessuten at foreldrene i større grad hadde vært pådrivere når det gjaldt økonomi, at de hadde forlangt mer for sine barn.

Generelt ga hun uttrykk for ønsket om at foreldrene i større grad hadde vært interessert i å øve inflytelse på det som skulle skje i

førskolegruppen, men hun visste ikke helt hvordan hun skulle kunne få foreldreengasjementet bedre:

" Jeg synes jeg gjør fremstøt i ny og ne, men vi gjør det vel ikke på den riktige måten når vi får så liten respons. Men jeg tror nok at om førskoletilbudet ble nedlagt, ville vi nok få reaksjoner. Stort sett er vel folk fornøyd, og så blir det vel ikke gjort noe. Dessuten er det bare et år det dreier seg om, og et år går så fort. Neste år er det skolen, og da er det det man konsentrerer seg om" (11).

1.klasselæreren hadde ikke vært på foreldremøte med 6-årsgruppas foreldre, men blant foreldrene til 1.klassingene hadde det vært litt reaksjon med det samme forsøket startet: "-men kjære, nå er da ungene våre ferdig med førskolen, skal de holde på med det i år også? Etter 14 dager snudde det. Ungene kom hjem og sa at nå hadde de fått ansvar for noen som var mindre enn seg, og det var veldig greit".

Spørsmålet om informasjon til foreldrene ble også tatt opp på foreldremøtet der jeg var til stede. Enkelte foreldre ønsket mer informasjon om eget barn, mens andre var mer opptatt av å få detaljplaner for å kunne følge opp sammen med barnet hjemme. Forøvrig mente foreldrene at førskolelæreren var flink til å formidle beskjeder av forskjellige slag.

Når jeg i intervjuene spurte om foreldrenes syn på spørsmålet om deres innflytelse på det pedagogiske programmet i førskolen, var også svarene noe forskjellige.

En av foreldrene(far) svarte slik:

" Jeg tror foreldrene egentlig er veldig usikre. Hvis jeg skal snakke ut fra meg selv så-, vi får jo en del informasjon, og hvis det høres fornuftig ut, er vi jo veldig glad for det. Jeg tror vel egentlig ikke det er så lett å få så mye tilbakemelding fra foreldrene" (16).

Denne faren reflekterte litt over hvorfor det var forholdsvis få fedre som stilte opp til foreldremøter, og kom fram til at når de som hadde mindre barn hjemme ikke begge kunne gå på møte, ble faren oftest hjemme.

En annen av foreldrene hadde ikke tenkt på at foreldrene skulle ha innflytelse på virksomheten i førskolen:

" - man er jo ikke blitt spurt heller, og ikke har den tanken streifet meg. Man tar alt som en selvfølge, og får jo lagt det i hendene. Jeg har jo så stor tillit til førskolelæreren og hennes arbeid".

Denne moren hadde tidligere hatt en gutt i førskolen, men hadde ikke registrert spesielle forskjeller i opplegget etter at førskolen kom med i forsøket.

Førskolelæreren mente foreldrene burde ha innvirkning på innholdet i førskolen:

" Jeg forteller vel ganske grundig hva jeg har tenkt å gjøre og hvordan jeg har tenkt å jobbe, og oppfordrer naturligvis foreldrene til å være enig eller uenig og komme med synspunkter, men det er jo ofte lite respons. Det har sikkert noe med hvordan jeg legger det fram for foreldrene på - de føler kanskje ikke at de har noe de skulle ha sagt i forhold til dette. Jeg skulle ønske foreldrene var mer interessert i hvordan vi jobber og hva vi jobber med. Hva slags prosjekter vi skal holde på med, og hva slags tema vi skal ta opp" (11).

For førskolelæreren var det viktig å finne fram til en riktig balanse mellom antall samtaler med foreldrene til det enkelte barn og antall fellesmøter. Enkelte foreldre hadde ønsket mer tid til individuelle samtaler, men dette ble vanskelig å få til uten at førskolelæreren måtte bruke mye mer tid enn hennes stilling ga rom for.

Foreldrene ble også spurt om hva slags tilbud de mente ville være best for 6-åringene.

Svarene her var ganske entydige. De mente alle at den ordningen vi har i Nesna er veldig bra. 6-åringene trenger noe for seg selv. En av foreldrene var imidlertid inne på at det ville vært ønskelig med mer samvær med eldre og yngre barn. Alle poengterte betydningen av at barna får tid og mulighet for lek, men samtidig var de opptatt av at barna nå var kommet i en alder da de hadde behov for mer læring. Førskolen som en overgang til skolen var viktig for samtlige. Dette samsvarte i store trekk med førskolelærerens syn.

Kommentarer.

Jeg fikk inntrykk av at det til dels var lite samsvar mellom førskolelærerens og foreldrenes forventninger til samarbeidet. Hverken formål eller form virket avklart for partene.

Hovedinntrykket var at foreldrene først og fremst forventet å få informasjon om eget barn, hvordan barnet fungerte i forhold til de andre barna og ellers informasjon om barnets generelle utvikling. Når det derimot gjaldt valg av innhold og arbeidsformer for den daglige virksomheten, ga alle foreldrene uttrykk for at de hadde

stor tillit til førskolelæreren. Hun hadde vært leder av førskolen i en årrekke og hadde god erfaring med denne aldersgruppen. Jeg fikk et bestemt inntrykk av at foreldrene hverken følte seg kompetent til eller opplevde det som nødvendig å ta aktiv del i drøftelser om innhold og arbeidsformer i førskolen.

Slik var det fra foreldrenes side klare tegn på at de hadde en mottakerrolle i forhold til førskolelæreren, ikke samarbeidspartnerens rolle. Etter foreldrenes uttalelser vil jeg trekke den slutning at de fleste anså informasjonsutveksling som det viktigste målet for foreldresamarbeid, både informasjonsutveksling om det enkelte barn og informasjon fra førskolen til foreldrene om innhold og arbeidsmåter i arbeidet med barnegruppen.

Førskolelæreren på sin side uttrykte et ønske om at foreldrene i større grad hadde uttalt seg om årsplanen og om andre spørsmål som ble lagt fram for dem, og dermed kunne hatt større påvirkning på det som skulle skje i førskolen. Hun hadde imidlertid langt på veg resignert i forhold til dette. Det virket som om foreldrene i liten grad hadde fanget opp dette ønsket eller selv så behovet for å drøfte innhold og arbeidsformer m.v.

Det er vanskelig etter den korte tiden i førskolen å gi en forklaring på hvorfor det var vanskelig å få til et reelt samarbeid mellom foreldrene og de tilsatte som sikret foreldrenes medansvar for arbeidet i førskolen. Jeg vil likevel driste meg til å stille et par spørsmål i den sammenheng:

1. Kan førskolelærerens ideelle mål om foreldre som kommer med begrunnede forslag om endringer av en ferdig utarbeidet årsplan, stå i konflikt til et behov for å slippe å legge mer arbeid på en plan som allerede har kostet mye tid og krefter? Kan dette også være en grunn til at foreldrene kvier seg eller ikke ser seg i stand til å komme med spørsmål til planen eller komme med endringsforslag? Med andre ord, er planen for ferdig når den legges fram?
2. Kan foreldrene på sin side kan ha spørsmål av mer kontroversiell karakter, som ulike verdispørsmål, men opplever at dette blir for spesielt eller at det ikke legges til rette for å ta opp slike spørsmål?

5.6. Den kommunale prosjektleders og referansegruppens rolle i forsøket.

Den kommunale prosjektleder er utdannet førskolelærer. Hun er tilsatt i 1/5 stilling. Forsøket er administrativt lagt under

skoleetaten , og prosjektlederen har kontor plass tilknyttet skolesjefens kontor.

I tillegg til forsøket i Nesna sentrum, omfatter forsøket i Nesna kommune også tre mindre skolekretser i kommunen. Den kommunale prosjektleder kom i arbeid fra og med høsten 1987, men i og med at selve forsøksvirksomheten ikke kom i gang før nærmere jul, ble det ikke opprettet et formelt samarbeid mellom prosjektlederen og de forskjellige prosjektstedene før sent på høsten 1987.

Prosjektlederen ga uttrykk for at hun opplevde førskolelæreren og 1.klasselæreren som så faglig sterke og erfarne innen sine felt, at hun ikke fant grunn til på det tidspunkt å gå inn i drøftinger om innhold og samarbeidsformer i forsøket i sentrumskreten, og hadde derfor i liten grad satt seg inn i disse problemstillingene.

Hun hadde vært noe opptatt av hvilket klassetrinn som førskolen skulle ha fellesopplegg i andre prosjektår, men hadde ikke funnet grunn til å forfølge dette spørsmålet nærmere etter at det fra skolens side ble uttrykt et ønske om at den samme læreren og de samme barna som hadde vært samarbeidspart første prosjektår, også ble med i prosjektet neste år. Hun la ellers vekt på at barna i løpet av året kunne bli kjent med den læreren de senere skulle ha i 1.klasse, og ville ta initiativ for at det skulle skje.

Det hadde vært ett møte i referansegruppen. Det var da tatt opp spørsmål av økonomisk/ organisatorisk art. Spørsmål med betydning for forsøkets innhold, arbeidsformer m.v. hadde ikke vært tatt opp i referansegruppen. Derfor må en slutte at referansegruppen på dette tidspunkt ikke hadde hatt noen inflytelse på forsøkets innhold. Prosjektlederen ga uttrykk for at hun var noe usikker på hvilken rolle referansegruppen skulle ha i forsøket.

6. SAMMENDRAG.

Nærstudiet.

Formålet med nærstudiet i Nesna førskole har vært å få et mest mulig hethetlig bilde av det som foregår i arbeidet med barna, og se dette i sammenheng med de intensjoner og ønsker personalet, foreldre og barnehage-/ skoleadministrasjon har i forhold til tilbudet. Metoden som er benyttet er en kombinasjon av studium av dokumenter, observasjoner i barnegruppen og intervjuer/ samtaler med personalet, foreldre m.fl.

(1).

Jeg foretok observasjoner i førskolen i to perioder med et par ukers mellomrom, og opplevde raskt å bli akseptert av både barn og voksne. Det var ikke mulig å registrere noe som tydet på at mitt nærvær som observatør påvirket virksomheten i gruppen. Likevel må en i slike sammenhenger alltid regne med at det til en viss grad skjer.

Alle som ble spurt om intervju, svarte positivt på dette. Disse ble intervjuet:

Avdelingslederen i førskolen, assistenten i førskolen, læreren i 1.klasse, skolesjefen i Nesna, den kommunale prosjektlederen og 3 foreldre (1.3.).

En skal være varsom med å trekke for sikre konklusjoner på grunnlag av et så kortvarig feltarbeid, men jeg håper likevel at de data som er samlet, gir et forholdsvis riktig helhetsbilde av virksomheten i Nesna førskole (1.2.).

Nesna førskole.

Det var daværende styrer ved Nesna skole som i 1973 først tok initiativ til opprettelse av førskole på Nesna. Han så det som sannsynlig at skolealderen ville bli senket, og mente dessuten at 6-åringene har et opplæringsbehov som ikke ble tilfredsstilt i barnehagen. Opprettelse av førskoleklasse ble støttet av daværende rektor Fjelde ved lærerskolen. Han så dette som en fordel for førskolelærerutdanningen ved lærerskolen som ble etablert fra 1973.

Politisk var det i kommunen en viss uenighet om dette tiltaket, men etter at en del foreldre hadde engasjert seg aktivt for at førskoletilbudet skulle bli realisert, ble det av kommunestyret vedtatt oppstart fra høsten 1973. Det ble bestemt at tilbudet skulle være gratis (3.1.).

Førskolen ble administrativt lagt under sosialetaten fra 1976, og fra 1977 ble det innført foreldrebetaling (3.2.).

Med et par unntak har alle 6-åringene i Nesna siden 1973 gått i førskolen (3.3.).

Etablering av forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene.

Nesna var blant de kommunene som i 1986 fikk tilbud om å delta i "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene". Informasjon om dette kom i september 1986. Det tok imidlertid ca 7 måneder fra kommunen fikk tilbudet, til det ble bestemt at forsøket skulle settes i gang, og ytterligere 2 måneder før modellvalget var avklart. Modell 1 ble valgt. Årsaken til at det tok så lang tid før forsøket kom i gang, var sannsynligvis at saken ble lavt prioritert blant flere i kommuneadministrasjonen, og dessuten en del uenighet angående modellvalget (4.1.).

Skoleadministrasjonen fikk det økonomiske ansvaret for forsøket, mens det faglige ansvaret ble lagt til skoleetaten og sosialetaten. Det ble tilsatt prosjektleder i 1/5 stilling og oppnevnt referansegruppe. Det ble ikke utarbeidet mandat for referansegruppen (4.2.).

I kommunebudsjettet for 1988 er prosjektet satt opp med netto utgift på kr. 44 200. De samlede driftsutgifter skal dekke lønn til prosjektleder og utgifter til samarbeidstid for lærer og førskolelærer. I tillegg er det innenfor denne rammen budsjettet med utgifter til utvidet tid for barna med 1 time pr. dag. (For de som går bare 2 dager blir det 12 timer pr. uke, mot 10 timer pr. uke tidligere). Dersom en holder den utvidete åpningstiden utenfor, har kommunen utgifter på 15-20000 kroner pr. år. Denne summen må så ses i forhold til all den kursvirksomhet og annen form for skolering og veiledning som kommer prosjektleder og prosjektmedarbeiderne til gode, og i forhold til kommunens generelle forpliktelser som arbeidsgiver å sørge for faglig ajourføring for sine tilsatte (4.3.2.).

Personalet i førskolen består av styreren for Nesna barnehage, avdelingslederen, assistenten og B-timelærer 6 timer pr. uke. I tillegg er en funksjonshemmet ungdom ekstrahjelp en dag pr. uke (4.3.3.).

Til ekstraarbeid i forbindelse med prosjektet er det satt av 3,5 time for førskolelæreren og 1,5 time for 1.klasselæreren (4.3.4.).

Førskolen går over 4 dager a 6 timer. De siste årene er det gitt adgang til å melde barna på til førskole 2,3 eller 4 dager pr. uke. Det er noe delte meninger om denne ordningen, men stort sett ser det ut til at hverken foreldre eller personalet opplever det som noe stort problem at barna går ulike dager (4.3.).

Faglig planlegging.

Årsplanen for forsøket ble det første prosjektåret utarbeidet av førskolelæreren etter samråd med assistenten, og forelagt foreldrene på foreldremøte. Plan for fellesaktiviteter med 1. klasse ble senere tilpasset planen for førskolen. Årsplanen gir omfattende informasjon om mål, innhold og arbeidsformer for hver enkelt måned (5.1.).

Det er utarbeidet en generell dagsplan som angir daglige rutiner (rydding, måltid) og aktivitetsformer (frilek, svømming, samlingsstund m.v.). I praksis blir det ofte avvik fra den veiledende planen. Spesielt i forbindelse med temaopplegg, ekskursjoner, turer og spesielle tilstelninger, blir det gjerne mindre tid til lek ute og inne enn denne planen tilsier (5.1.).

Dags- og ukeprogrammet.

Det er utarbeidet en veiledende dagsplan for førskolen:

830 Ankomst
 Samlingsstund
 Lek (+svømming mandag)
 Mat
 Utelek (anledning til å gå inn etter min. en halv time.)+ svømming
 torsdag
 Avslutning.
 1400

Etter å ha fulgt programmet i førskolen noen dager, fant jeg det naturlig å differansiere dagsmomentene ytterligere, og jeg har gitt en nærmere beskrivelse av disse dagsmomentene:

Ankomst
 Samlingsstund
 Frilek
 Gymnastikk/ svømming
 Turer/ekskursjoner
 Spesielle tilstelninger
 Måltid
 Utelek
 Ulike former for ledete aktiviteter
 Avslutning

(5.1.1.- 5.1.10)

En slik dagsplan angir i hovedsak arbeids- og aktivitetsformer, faste rutiner o.l. I motsetning til skolens timeplaner, sier en slik plan lite om innholdet/ lærestoffet. Lærestoffet blir derfor lett skjult for

utenforstående. Det finnes en del informasjon i den interne årsplan, men denne er lite kjent for andre enn de som har direkte med barnehagen/førskolen å gjøre.

En del vesentlige sider ved det pedagogiske arbeidet.

Observasjonene i nærstudieperioden viste at det er nødvendig for bedre å kunne forstå hva barna får med av læring og ulike utfordringer, å trekke ut en del vesentlige sider ved det pedagogiske arbeidet på tvers av de ulike dagsmomentene, da det daglige arbeidet var av klar tverrfaglig karakter (5.2.).

I dette avsnittet har jeg sett nærmere på disse sidene ved det pedagogiske arbeidet i førskolegruppen:

- Rollelek
- Fysiske aktiviteter
- Utvikling av språk og begreper
- Forberedende lese- og skriveopplæring
- Praktisk-estetisk virksomhet
- Temaarbeid
- Fellesaktiviteter med eldre barn
- Fellesaktiviteter med yngre barn
- Plikter og ansvar
- Styring - frihet
- Generelt om skoleforberedende aktiviteter
- Miljø

Rollelek var en prioritert aktivitetsform. Dette ble begrunnet med at rollelek, som en naturlig aktivitetsform for barn, på en særlig måte stimulerer barns språkutvikling, sosiale utvikling og fantasi. En forutsetning er at det enkelte barn får tilstrekkelige utfordringer i leken. Blant annet for å sikre dette, var de voksne (og spesielt førskolelæreren) ofte aktivt med i barnas lek. Personalets medvirkning og positive holdning til rollelek, må en regne med var en impuls for barna til å ta initiativ til rollelek i de forskjelligste situasjoner, både ute og inne. Det ble observert rollelek i mange sammenhenger (5.2.1.).

Fysiske aktiviteter var også høgt prioritert i Nesna førskole. Førskolelæreren fremhevet at fysisk fostring ikke bare har betydning for den fysiske og ferdighetsmessige utvikling, men også sosialt og følelsesmessig. I og med at Nesna førskole har lokaler i Nesna skole, ligger det spesielt godt til rette for bruk av skolens gymnastikksal og svømmebasseng. Førskolegruppen er ofte på tur, både sommer og vinter. I vinterhalvåret ble det spesielt lagt vekt på å gjøre barna fortrolig med ulike skiaktiviteter (5.2.2.).

Aktivt arbeid med å hjelpe barna til å bruke språket og utvikle nyanserte begrep, hadde en sentral plass i Nesna førskoles arbeidsprogram. I årsplanen markeres dette bl.a. gjennom planen for den enkelte måned:

August:	Språktrening gjennom samtale.
September:	Barna skal fortelle mye om opplevelser fra nærmiljøet.
Oktober:	Bearbeide opplevelser og erfaringer fra praktisk arbeid gjennom fortelling.
November:	Lage fortellinger, rim, dikt i samarbeid.
Desember:	Språklig trening gjennom mye høgtlesing og samtale.
osv.	

Det er i rapporten gjort nærmere rede for hvordan dette følges opp gjennom det daglige arbeidet med barna. Blant annet vil en her se hvordan ulike situasjoner i løpet av dagen blir utnyttet til å gi barna språklige utfordringer (5.2.3.).

Førskolelæreren anså det som viktig både at barna gjennom førskoleåret kunne gjøres godt forberedt til skolens undervisning i lesing, skrivning og matematikk, og at de som allerede hadde begynt å forstå skriftspråket, kunne få hjelp til å komme videre. Spesielt ble det arbeidet med å motivere barna til å ville lære å lese og skrive. Tall og skrevne ord ble ofte brukt i mange ulike sammenhenger i løpet av en dag, men det ble ikke lagt noe prestasjonspress på barna. Det var blitt arbeidet mer systematisk med forberedende lese- og skriveopplæring dette året enn tidligere. Førskolelæreren var spent på om dette ville bli merkbart når disse barna kom i 1. klasse. Hun savnet forøvrig en mer helhetlig metodikk for barnehage og skole på dette feltet (5.2.4.).

Praktisk-estetisk virksomhet ut over fysisk aktivitet, var ikke spesielt prioritert i Nesna førskole. Barna sang ofte i samlingsstunden, i forbindelse med måltider og i andre ledete situasjoner. Det ble ikke observert sang eller musikkaktiviteter i frilekssituasjoner. Ledete formingsaktiviteter ble i stor grad knyttet til emner som barna arbeidet med over lengre tid. Slik ble forming i stor grad nyttet som en av flere uttrykksformer med det formål at barna skulle få bearbeide erfaringer og ideer på en variert måte. "Det er mye en ikke kan uttrykke med ord". Det ble ellers observert en del forming som en funksjonell del av rolleleken (5.2.5.).

I årsplanen for førskolen er det begrunnet hvorfor en har valgt et overordnet gjennomgangstema som det arbeides med over lengre tid: "Vi vil prøve ut om konsentrasjon, fordypning om et emne kan være en motvekt mot alle de forskjellige inntrykkene barna får gjennom media og samfunnet forøvrig, og som uten bearbeidelse kan virke overflatisk og forvirrende"

Hovedemne for 1987/88 var nærmiljø/næringsliv. Barna var på turer i nærmiljøet og på besøk til ulike arbeidsplasser. En del av disse ekskursjonene ble gjennomført sammen med 1.klasse. Stoffet ble senere bearbeidet ved samtale, skriving (av de voksne), tegning og andre formingsaktiviteter. Stoffet ble også bearbeidet gjennom rolleleken. Det er vanskelig etter et kortvarig nærstudium å kunne påvise i hvilken grad de mål som var satt, ble nådd. Det faktum at barna på eget initiativ utnyttet stoffet i leken, skulle likevel tyde på at barna gjennom temaarbeid hadde fått med seg kunnskaper og erfaringer som hadde betydning for dem (5.2.6.).

Svært få av de som ble intervjuet i tilknytning til nærstudiet var spesielt opptatt av at det mer systematisk enn tidligere skulle etableres fellesopplegg for 6-åringene og eldre barn, slik forsøket forutsetter. Forklaringen på dette kan være den tradisjon som er etablert i Nesna, med utskillelse av 6-åringene fra barnehagen for å kunne gi barna et tilbud spesielt siktet mot denne aldersgruppen, og at det heller ikke er noen tradisjon med fellesopplegg mellom førskole og skole. 1.klasse er valgt som samarbeidsklasse, og som modell 1 - forsøk er fellesprogrammet for de to gruppene begrenset til ca 20 timer pr. semester. Samarbeidet er stort sett knyttet til temaarbeid. I tillegg til fellesskap mellom barn av ulike alder innenfor ledet virksomhet, søkte barna sammen på tvers av alder i utelek, og enkelte ganger i frilek inne. Samarbeidende førskolelærer og lærer så mange positive effekter og mange muligheter for en videre utvikling av dette samarbeidet, men savnet en drøfting om hvilke mål innenfor dette feltet skole og barnehage ønsket å prioritere. Det vil være avgjørende for hvordan samarbeidet skal utvikles videre (5.2.7.).

Det var sjelden fellesaktiviteter mellom førskolebarna og yngre barn. I planen var samarbeid mellom barnehagen og førskolen satt til 10 timer pr. semester, men dette hadde av ulike grunner ikke fungert (5.2.8.).

Avsnittet 5.2.9. handler om plikter og ansvar for barna i førskolen. Det er innarbeidet faste regler i tilknytning til rydding, måltider m.v. Alle har sin tur som ordensbarn. I tillegg ble enkeltbarn av de voksne tildelt ulike lederoppgaver. Førskolelæreren framhevet betydningen av både å ha en del faste regler og rammer, at barna lærer å rydde opp etter seg og at de får ansvarsoppgaver som gir dem opplevelsen av at de betyr noe for fellesskapet. Jeg fikk inntrykk av at de faste reglene var godt innarbeidet og at barna påtok seg de ansvarsoppgavene de ble bedt om (5.2.9.).

Når barnehagens og skolens pedagogikk settes opp mot hverandre, brukes ofte uttrykk som styring og frihet. Det er en alminnelig forestilling at det i skolen i overveiende grad er styrt aktivitet, mens barnehagen representerer en pedagogikk som innebærer stor grad av fri lek. I avsnitt 5.2.10. har jeg forsøkt å vurdere virksomheten i Nesna førskole i forhold til disse begrepene. En av konklusjonene er at arbeidsformene i førskolen og i 1.klasse har mange likhetstrekk.

Aktivitetene i førskolen er i stor grad styrt, enten som voksenledete aktiviteter eller ved mer indirekte styring. Arbeidsformene i skolen er i deg mer varierte enn tidligere (5.2.10.).

Begrepet skoleforberedelse assosieres ofte med forberedende lese- og skriveopplæring, evne til å sitte i ro, ta i mot beskjeder m.v. Førskolelæreren i Nesna førskole argumenterte for at all virksomhet som har som mål å utvikle barna sosialt, intellektuelt, fysisk osv. er skoleforberedende aktiviteter. Også holdningsskapende arbeid i tråd med de mål som også skolen setter, som at barna utvikler respekt for andre mennesker, lærer å samarbeide, ta ansvar m.v. er god skoleforberedelse. Med et slikt utgangspunkt ble det derfor viktigere å samarbeide med skolen om felles mål enn å drive spesifikk "førskoletrening". (5.2.11).

Det er tatt med et lite avsnitt om miljøet i førskolen, slik jeg opplevde det i nærstudieperioden. Jeg fikk et klart inntrykk av at de voksne trivdes sammen med barna, og at det ble gitt rom for ideer og innfall, og ikke minst for humor. Kombinert med en grunnleggende positiv holdning til barna, er jeg sikker på at de voksne her formidlet verdier av stor betydning (5.2.12.)

Samarbeid mellom de voksne.

De viktigste samarbeidsparter i forsøket i forhold til den daglige virksomheten med barna, er førskolelærer og assistent, førskolelærer og samarbeidslærer (1.klasselærer), og personalet og foreldrene.

I Nesna førskole var det gjennom år utviklet et klart leder- assistentforhold mellom førskolelæreren og assistenten. Selv om ikke arbeidsfordeling var formalisert, utfylte de hverandre på en måte som de begge var tilfreds med. Bl.a. fordi assistenten ikke har avsatt tid ut over den tid hun er bundet til arbeidet med barna, hadde hun lite kjennskap til prosjektets mål og innhold (5.3.1.).

Førskolelæreren og 1.klasselæreren hadde som del av arbeidet med prosjektet avsatt 1,5 t pr. uke til samarbeid for å planlegge og vurdere faglig samordning og fellesopplegg for de to barnegruppene. Det var beregnet fellesopplegg av et omfang på ca 20 timer pr. semester. Selv med modell 1, som var valgt for forsøket her, og som betyr relativt begrensede forpliktelser når det gjelder samarbeid barnehage skole, hadde førskolelæreren og læreren opplevd samarbeidet som stimulerende og utbytterikt. Felles kurs og litteratur som de hadde fått del i gjennom prosjektet, ble vurdert som svært nyttig. Deres ulike utdanning og erfaringsbakgrunn ble også vurdert positivt. De opplevde at de tilførte hverandre noe hele tiden. De hadde imidlertid ønsket at de i sitt arbeid i større grad hadde kunnet støtte seg til felles overordnede mål for samarbeidet mellom førskolen og skolen, men slike

problemstillinger var enda ikke tatt opp lokalt. Dette året hadde de valgt former for fellesopplegg som i liten grad ga noen av partene større utfordringer i retning av å endre praksis (5.3.2.).

I planen var det satt opp fellesopplegg med Nesna barnehage av et omfang på ca 10 timer pr. semester, men dette hadde vist seg vanskelig å få til. Fysisk avstand var ett hinder (5.3.3.).

Helt fra forsøket ble etablert, var lærergruppen ved skolen noe reservert i forhold til forsøket. En av begrunnelsene var at alle de nye utfordringene som skolen og lærerne hadde fått de senere årene medførte at de var reservert i forhold til å ta på seg enda mer arbeid. Skolesjefen holdt seg orientert gjennom den kommunale prosjektleder, men hadde ikke tatt initiativ av faglig art. Et hovedinntrykk var at førskolen av de fleste ble vurdert som et godt pedagogisk tilbud til 6-åringene. Førskolen hadde lang tradisjon og høg status. Det kunne se ut som om dette til en viss grad ble brukt av de som ikke var direkte involvert som begrunnelse for ikke å ta opp en del av de problemstillingene som står sentralt i forsøket (5.4.).

Førskolelæreren opplevde at det var vanskelig å få foreldrene med i aktiv drøfting om det pedagogiske arbeidet med barnegruppen. Det viste seg at foreldrene i størst utstrekning ønsket informasjon om eget barn og om det barna holdt på med i førskolen. De hadde stor tillit til førskolelæreren, og følte seg ikke kompetent til i særlig grad å vurdere det pedagogiske arbeidet. Det er mulig at de ulike formål med foreldresamarbeidet ikke i tilstrekkelig grad var klarlagt, og at partene derfor møtte med ulike forventninger til hverandre (5.5).

Den kommunale prosjektlederen hadde i den første fasen av forsøket ikke vært mye med i de faglige drøftingene. Hun opplevde førskolelæreren og 1. klasselæreren som så faglig sterke og erfarne innen sine felt, at hun ikke hadde prioritert dette. Hun hadde innkalt til ett møte i referansegruppen, men det var da ikke tatt opp spørsmål av spesiell betydning for forsøkets innhold (5.6.).

7. AVSLUTTENDE KOMMENTARER.

Nesna kommune har ved å delta i det landsomfattende "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer", forpliktet seg til å arbeide i samsvar med de felles overordnede mål for prosjektet. De overordnede mål er

- å samle inn erfaring med og informasjon om hvordan ulike tilbud til 6-åringer fungerer.
- å styrke samarbeidet mellom barnehage og skole på alle nivåer for å skape større sammenheng og kontinuitet i barns oppvekstmiljø.
- å beregne de økonomiske konsekvensene av de ulike modellene dersom de skal omfatte alle 6-åringene.
- å stimulere til målrettet forsøksprosess i skoler og barnehager.
- å skape grunnlag for kompetanseoppbygging for lærere og ledere i barnehager og skoler.

Den sentrale evalueringsinstansen samler inn data om tilbudene i alle forsøkskommunene, og utarbeider fortløpende rapporter fra forsøket. Det er samtidig viktig at den enkelte kommune og enkelte krets vurderer eget forsøk, i forhold til egen framdriftsplan og egne prioriterte mål, og i forhold til de resultater som etter hvert avtegner seg på landsbasis.

Nesna sentrum har hatt tilbud til 6-åringer i 15 år. Det har i denne tiden ikke vært foretatt noen form for systematisk nedtegning av erfaringer, hverken om etatstilhørigheten, organiseringen av tilbudet eller det pedagogiske innholdet. Det har derfor ikke vært tilgjengelig materiale som grunnlag for vurdering av førskoletilbudet eller for drøftinger av eventuelle tiltak med sikte på å forbedre tilbudet.

Det er ikke vanskelig å se en del grunner til at det er blitt slik:

1. Blant annet på grunn av den store oppslutningen blant foreldrene, har tilbudet ikke vært i faresonen politisk. Det har derfor i liten grad vært nødvendig å dokumentere betydningen av tilbudet for at det skulle opprettholdes.
2. Det har i Nesna førskole vært stabilt og velkvalifisert personale. Dette forholdet har av de fleste utvilsomt blitt betraktet som en garanti for at tilbudet var godt og tilpasset aldersgruppen. Ingen har derfor tatt initiativ til å få dokumentert hva som gjør tilbudet godt.
3. Førskolelærernes arbeidsavtale gir i svært liten grad rom for arbeid ut over den tiden som er bundet til arbeid med barna. Det har dessuten innen barnehage-sektoren i liten grad vært tradisjon å utarbeide skriftlige planer og erfaringsrapporter.

Barnehagen/ førskolen har ikke hatt noen sentral rammeplan som støtte for dokumentasjon av virksomheten, eller for plan- og vurderingsarbeidet.

Det har fra skole, barnehage og skolens/barnehagens ledelse i kommunen i liten grad vært tatt opp spørsmål om tilpasning av virksomheten i førskolen til annen pedagogisk virksomhet.

Da nærstudiene ble gjennomført, var det bare gått få måneder siden forsøket i Nesna var kommet i gang. De formelle sider ved forsøket var klare først etter at skolens planer var lagt, og den kommunale prosjektleder kom i arbeid først etter skoleårets start. En må regne med at disse forhold var sterkt medvirkende til at mer overordnede mål enda ikke hadde vært drøftet i større fora i kommunen.

Det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole påvirkes av mange forhold. Det eksisterer tradisjoner bundet til institusjoner og personalgrupper. I prosjektet er det lagt en rekke rammebetingelser som har hatt betydning, og de enkelte involverte personer kan ha ulike holdninger til utviklingsarbeid i tråd med prosjektets målsetting.

Etter et kort nærstudium, har det ikke vært mulig å foreta en grundig analyse av alle slike forhold, men jeg vil peke på en del problemstillinger som vil være sentrale i det videre arbeid, både innenfor prosjektets tidsramme og med sikte på mer permanent virksomhet for 6-åringene etter at prosjektperioden er over.

Møte mellom tradisjoner.

Nærstudiet har vist at lærerne og førskolelærerne er bærere av ulike pedagogiske tradisjoner. De har ulik utdanningsbakgrunn, de har arbeidet i institusjoner med ulike rammer, og de har hvert sitt "pedagogiske språk". Likevel har det vist seg at en i det praktiske arbeid finner en god del felles både i form av mål, innhold og arbeidsformer. Utviklingen innen skolen, med økt vekt på oppdragelse og omsorg, og utviklingen innen barnehagen, med økt vekt på systematisk læring, ser ut til å ha medført at de to tradisjonene til en viss grad nærmer seg hverandre. Dette må en regne med vil gjøre det lettere å gå inn i et samarbeid i framtida.

Førskolelæreren og læreren i forsøket ser det som en fordel at de har ulik faglig bakgrunn. De mener at både barnehagetradisjonen og skoletradisjonen har noe å tilføre den pedagogiske debatt og den pedagogisk praksis i barnehage og skole. Forøvrig la de vekt på at den felles faglige ajourføring de hadde fått ta del i gjennom prosjektet, hadde vært av stor betydning for samarbeidet. Ved felles kurs for lærere og førskolelærere hadde de fått en felles faglig basis og en felles fagterminologi som hadde lettet samarbeidet.

Den kunnskap og de erfaringer prosjektmedarbeiderne har tilegnet seg i prosjektperioden hittil, har imidlertid enda i liten grad kommet andre til gode enn de som er direkte involvert i prosjektet. Begge lærerne ønsker at det etter hvert vil bli mulig og naturlig å ta opp en del prinsipielle spørsmål om samarbeid og sammenheng barnehage-skole i større faglige fora i kommunen, på tvers av profesjonsgrensene.

Det blir naturlig å stille spørsmålet:

Hvordan kan en i større grad enn hittil organisere felles møter eller tilby felles kurs og andre kompetansehevende tiltak innen områder som er relevante for begge de to lærergruppene i Nesna kommune?

Skolen har sin mønsterplan. Barnehagen vil få en rammeplan. Hittil har det ikke vært en felles ramme for virksomheten i barnehagen ut over bestemmelsene i barnehageloven. Sommeren 1988 kom rammeplan for "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer".

Skolen dokumenterer sin virksomhet bl.a. ved mønsterplanen, ved fagsammensetningen på timeplanene og ved vurdering av elevene, utstilling av elevarbeider m.v. Barnehagen dokumenterer sin virksomhet ved årsplaner som legges fram for foreldrene og styret, og ved enkelte arbeider barna lager. I forhold til allmennheten, må en kunne hevde at barnehagens pedagogikk i mye større grad enn skolens pedagogikk er "lukket", fordi det i liten grad finnes skriftlig dokumentasjon som sier noe om hva barna lærer i den enkelte barnehage, eller hva som vurderes som viktige oppdragelsesmål eller viktige arbeidsformer.

Neste spørsmål blir derfor:

Hvordan kan rutiner legges om slik at i første rekke lærere og førskolelærere og ledere for barnehage og skole får god nok tilgang på informasjon om prioritering av mål, innhold og arbeidsmåte innen den pedagogiske institusjon en selv ikke er knyttet til? En kan tenke seg skriftlig dokumentasjon, men også at lærergruppene inviterer hverandre til møter der overordnede mål og tiltak som har betydning for sammenheng barnehage-skole eller barns oppvekstmiljø blir tatt opp.

I forhold til målet å bryte ned tradisjonsbarrierer for å kunne utvikle et helhetlig og tidstilpasset tilbud for barn i barnehage og skole, vil det spesielt for Nesna barnehage/førskole og Nesna skole også være naturlig å spørre:

Hvordan kan ledere og øvingslærere ved Nesna barnehage/førskole og Nesna skole i samarbeid med Nesna lærerhøgskole medvirke til at førskolelærer- og allmennlærerstudenter får trening i og blir motivert for faglig samarbeid mellom barnehage og skole på alle plan og til utviklingsarbeid innen dette feltet?

Rammebetingelser.

Det kan se ut som om ulik etatstilknnytning kan være et hinder for helhetlig tenkning angående faglig utvikling i barnehage og skole. Ulik etatstilknnytning er trolig også et hinder i forhold til å kunne benytte felles utstyr, materieltfang m.v. Det er forøvrig en klar tendens i kommunene å samle barnehage- og skoleadministrasjonen under undervisningsetaten i kommunen. Etatstilknnytningen bør drøftes i Nesna kommune.

Førskolebarna har i forbindelse med forsøket fått utvidet oppholdstid til minimum 12 timer pr.uke (6 timer pr. dag). De tilsatte i førskolen argumenterer sterkt for at denne ordningen opprettholdes også etter at forsøket er over, da det gir muligheter for arbeidsformer som krever sammenhengende tid, og som barna i den alderen trenger. Dette er et spørsmål som må avklares i god tid før prosjektet avsluttes.

Førskolelærere og lærere har gjennom sine avtaleverk ulike arbeidsavtaler. Når samarbeidet mellom førskolelærer og lærer i stor grad medfører at de to gjør likt arbeid med til dels de samme barnegruppene, blir forskjellene bl.a. når det gjelder ubundet arbeidstid synlige, og virker urimelige. Det er grunn til å tro at slike forhold kan utgjøre en vesentlig hindring i arbeidet for at lærere og førskolelærere skal kunne gå inn i et samarbeid på like fot. Kommunalt bør det vurderes hvordan førskolelærerne skal kunne få tilstrekkelig tid avsatt til faglig ledelse, planlegging og etterarbeid.

Nesna barnehage/ førskole og Nesna skole skulle ved sine stabile og velkvalifiserte personalgrupper ha alle muligheter til å kunne videreutvikle barnehagene og skolene i kommunen i samarbeid med de kommunale etater som sammen har ansvar for barns oppvekstvilkår og i samspill med lokalsamfunnet.

HENVISNINGER.

1. Nesna skolestyre, sak 22/73
2. Nesna skolestyre, sak 9/73
3. Nesna skolestyre, sak 41/73
4. Opplysninger ved sosialsjefen.
5. Nesna skolestyre, sak 6/87
6. Nesna kommunestyre, sak 42/87
7. Nesna skolestyre, sak 29/87
8. Nesna skolestyre, sak 37/87
9. Nesna lærerlags klubbstyre, møte 5.5.88.
10. Lokal avtale for Forsøk med pedagogiske tiltak for 6-åringer i Nesna kommune.
11. Intervju med avdelingslederen i førskolen.
12. Intervju med assistenten i førskolen.
13. Intervju med læreren for 1.klasse.
14. Intervju med skolesjefen i Nesna.
15. Intervju med den kommunale prosjektlederen.
- 16.-
18. Intervju med 3 foreldre til 6-åringer.

VEDLEGG:

- Vedlegg 1: Orientering til kommunene om nærstudiene 1988 v/ evalueringsinstansen.
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldrene fra evalueringsinstansen.
- Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldrene fra observatøren.
- Vedlegg 4: Oversiktstegning over førskolens lokaler.
- Vedlegg 5: Oversiktstegning over utearealene.
- Vedlegg 6: Årsplan for Nesna førskole 1987/88.
- Vedlegg 7: Fra "Nytt fra Nesna skole" April 1987.