

Holmen, H.K. (2024). Førsteklasses fra første klasse. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertiliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 37–55). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340102>

Kapittel 2

Førsteklasses fra første klasse

Heidi Kristin Holmen

Seksårsreformen og Kunnskapsløftet

«Det ble mer stress. Jeg hadde det hele tiden i bakhodet at det skulle være bra resultater». Uttalelsen er hentet fra intervju med Ingrid, en av tre førskolelærere som har deltatt i den kvalitative intervjustudien som danner det empiriske grunnlaget for dette kapitlet. De tre har til felles at de har arbeidet i skolen siden innføringen av Reform 97 (R97), hvor alderen for skolestart ble senket fra sju til seks år. Intensjonen var at pedagogikken for seksåringene skulle kombinere det beste fra barnehagen og småskolen, ledes av en førskolelærer og en allmennlærer i samarbeid og preges av lek og andre arbeidsmåter som elevene kjente fra barnehagen (St.meld. 40 (1992–93); NOU: 2003:16). I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble dette konkretisert som følger:

Opplæringa på småskulesteget skal vera prega av tradisjonane både frå barnehage og skule, og gi ein god overgang frå barnehage til skule. Opplæringa må gi plass til undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom leik. Det første året skal ha eit klart førskulepreg. (KUF 1996, s. 73)

Førskolelærernes kompetanse ble ansett som betydningsfull, og det var en klar forventning om at de skulle bringe kunnskap om andre praksisformer inn i skolen.

Så, kun fire år senere, kom det etter hvert mye omtalte «PISA-sjokket» (Sjøberg, 2014). Norske elever ble omtalt som skoletapere etter at de for første gang hadde deltatt i internasjonale undersøkelser og kun prestert gjennomsnittlig. Fra politisk hold var budskapet tydelig: Kvaliteten i norsk skole måtte heves (Vestheim & Sem, 2019). Et regjeringsoppnevnt utvalg, Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen (Kvalitetsutvalget), fikk i oppdrag å foreslå strategier og tiltak som kunne bidra til det. Gjennom to NOU-er (NOU 2002:10 og NOU 2003:16) påpekte utvalget flere svakheter som hadde ført til det de kalte en kvalitetssvikt i skolen. Blant annet diskuterte de om den nye pedagogiske profilen på småtrinnet fremmet overflatelæring og hemmet faglig fordypning. Utvalgets innstillinger var viktige grunnlagsdokumenter for Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet med det tilhørende kvalitetsvurderingssystemet hvor nasjonale prøver inngikk. Læreres fagkompetanse ble i meldingen fremhevet som en nødvendig forutsetning for bedre læringsresultater. Kravene til videreutdanning for førskolelærere ble skjerpet for å sikre at de hadde samme kompetanse i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring som allmennlærere. Det var ikke lenger føringer om at førskolepedagogikken skulle prege pedagogikken på småskoletrinnet, men heller en dreining mot at barnehagen skulle forberede barna på skolen:

God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater. (Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), s. 11)

Disse utviklingstrekkene danner bakteppet for en sentral antakelse i dette kapittelet, nemlig at rollen til førskolelærere i grunnskolen og pedagogikken på småtrinnet har endret seg gjennom de rundt 25 årene som har gått siden innføringen av R97. I dette kapittelet undersøkes følgende problemstilling: «Hvilke endringer har førskolelærere som har arbeidet på skolens småtrinnsiden siden innføringen av R97, erfart?» Erfaringene og refleksjonene til de tre førskolelærerne som deltok i den kvalitative intervjustudien, legges frem og diskuteres ut fra tre tema som gjennom analyseprosessen fremsto som de

mest sentrale. Før disse temaene presenteres, vil jeg redegjøre for tidligere og pågående evalueringer av Reform 97, samt teori om profesjonell ansvarlighet som er lagt til grunn for analyse og diskusjon.

Evaluering av seksårsreformen

Kunnskapsløftet 06 ble innført uten at R97 hadde fått fotfeste eller blitt tilstrekkelig evaluert (Lillejord et al., 2018). Da Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) skulle fornyes, ønsket flere politikere oppdatert kunnskap om hva som kjennetegner gode arbeidsmåter og gode læringsmiljø for de yngste elevene. Bakgrunnen var en bekymring for at førskolepedagogikken hadde blitt erstattet med formell lese-, skrive- og regneopplæring, og for at skolens arbeidsmåter hadde blitt flyttet ned i barnehagen, uten dokumentasjon for at det var positivt for barns utvikling, læring og trivsel (Innstilling 317 S (2017–2018)). Det ble derfor bestilt en studie, gjennomført av Lillejord et al. (2018). Studien bekreftet mistanken om at tidlig innsats hadde blitt forstått som at lærerstyrte praksiser måtte innføres i barnehagen, Det som fremsto som betydningsfullt for de yngste elevene og dermed burde blitt vektlagt, var trygghet og tillit til voksne, tro på eget potensial og utforskende og elevaktive arbeidsformer. Da barnehagen tradisjonelt har mer rom for barnas egne initiativ, anbefalte forskerne at lærerne i barnehage og skole burde samarbeide om å utvikle en lekbasert undervisning tilpasset de første skoleårene, noe som ikke er ulikt intensjonen med R97. De viste også til behov for mer kunnskap om hvordan skolen best kan legge til rette for de yngste barna, og til at det manglet studier om implikasjoner av seksårsreformen (Lillejord et al., 2018).

På bakgrunn av det påpekte kunnskapsbehovet bestilte Utdanningsdirektoratet en evaluering av seksårsreformen. Evalueringen pågår i perioden 2019–2023 og består av flere delstudier. Formålet er å belyse de yngste barnas skolehverdag fra R97 til LK20. En av evalueringens delrapporter bygger på en gjennomgang av norsk og nordisk forskning på første klasse fra 2010 til 2020. I denne kom det blant annet frem at førsteklassingene savner frileken og friheten til å velge aktiviteter som de er vant til fra barnehagen. De har positive forventninger til læring og utfordringer, men også bekymringer for å ikke mestre skolen. Forskerne fant også at barnehagelærere og lærere har ulikt syn på lek. Barnehagelærere ser ut til å gi leken en sentral posisjon, mens

lærere i større grad ser på lek som noe som skjer i pauser, eller som læreren må tilrettelegge for (Hølland et al., 2021).

En annen studie i evalueringen er gjennomført som en spørreundersøkelse blant lærere, hvor forskerne blant annet har undersøkt hva lærerne vektlegger, og hva som har endret seg (Bjørnestad et al., 2022). Lærerne oppgir at de legger vekt på varierte undervisningsformer og økter som er fleksible ut fra barnas motivasjon og dagsform, og at de bruker mye tid de første månedene på ulike tilnærminger til lek, arbeid med sosial kompetanse og gode klasse-miljø. Likevel tyder mye på at det allerede fra starten av settes inn et lærings-trykk i basisfagene, da så å si alle jobber med bokstavinnlæring og språkleker daglig eller flere ganger i uken, og nesten åtti prosent av lærerne forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord til jul. I tillegg gjennomføres det lokale kartleggingsprøver på første trinn i mer enn halvparten av kommunene.

Blant det som har endret seg, er profesjonssammensetningen og undervisningsaktivitetene. I 2001 hadde seksti prosent av førsteklasse-lærerne førskolelærerutdanning, mens det i 2021 var tjuetre prosent. Klasserommet og uteskolen var i 1997 preget av elevaktivitet og lek på barnas premisser, mens det nå er større grad av «lærer forteller/gjennomgår» og lek tilrettelagt av læreren. Mange lærere opplever et dilemma mellom det de selv mener er viktig, og de ytre, pålagte rammene, men det er også flere lærere som mener at LK20 gir større muligheter for et mer elevaktivt klasserom og lekpregede aktiviteter. På den andre siden uttrykker mange lærere det som positivt at det har blitt mer «stuerent» å arbeide med bokstaver i første klasse, i motsetning til i 1997. Få skoleledere mener at læringstrykket er for stort for førsteklas-singene, eller at LK20 forutsetter endringer i undervisningen og større vekt på lek (Bjørnestad et al., 2022).

Læreres profesjonelle ansvar

De gjennomførte reformene har endret skolens praksis og førsteklasse-lærerens rolle (Bjørnestad et al., 2002). Et profesjonsteoretisk perspektiv kan bidra til å belyse førskolelærernes ansvar, samt hvordan de omtalte endringene kan påvirke deres profesjonsutøvelse.

Alle profesjoner har et spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar (Sol-brekke & Østrem, 2011) og profesjonsutøvere er tildelt et samfunnsmandat

som de kan utføre med en viss grad av autonomi (Molander & Terum, 2008). Prinsippet om profesjonell autonomi er basert på at de som har spesialisert seg for en bestemt type arbeid, er de som har best forutsetninger for å ta beslutninger om hvordan yrkesutøvelsen bør foregå. For at handlingsrommet skal opprettholdes over tid, må andre aktører ha tillit til at profesjonsutøvere forvalter handlingsrommet på best mulig måte, basert på oppdatert kunnskap. Autonomibegrepet er dermed knyttet til ansvaret lærere har for profesjonsutøvelsen både på et individuelt og et kollektivt nivå (Hermansen, 2019, s. 35).

Læreres faglig-profesjonelle ansvar handler om å følge faglige og etiske normer for yrkesutøvelsen og er tett knyttet opp til profesjonskunnskap og verdigrunnlag som er ervervet gjennom utdanning og yrkeserfaring. Dette ansvaret forvaltes både av den enkelte lærer og av profesjonen som faglig fellesskap. Om profesjonen opplever at de ytre rammene og forventningene står i motsetning til det faglig-profesjonelle ansvaret, kan det medføre betydelige dilemma og spenninger (Skedsmo & Mausethagen, 2017).

To begreper som kan anvendes for å belyse spenningen mellom profesjonelt ansvar og ytre regnskapsplikt, er «responsibility» og «accountability». Mens vi på norsk har kun ett begrep for ansvar, vil bruken av disse begrepene vise til noen betydelige forskjeller. Begrepet «responsibility» har synonymer som «trust» og «judgement». Denne forståelsen gir profesjonsutøveren tillit og autonomi til å vurdere handlingsalternativ ut fra profesjonelt skjønn og profesjonens standarder. Lojaliteten ligger hos den profesjonsutøveren som har sitt primære ansvar for, for læreres del, eleven. «Accountability» assosieres med ord som «count» og «obligation». Denne forståelsen stiller profesjonsutøveren til ansvar for målbare resultater, pålagt av andre. For læreres arbeid er målene definert av politikere. Lojalitet vil ut fra denne forståelsen handle om lydighet i forhold til pålagte krav, som for eksempel å benytte standardiserte kartleggingsverktøy (Solbrekke & Østrem, 2011).

Nasjonale prøver og obligatoriske kartleggingsprøver omfatter en rekke prøver, verktøy og datakilder og ble innført som en del av Kunnskapsløftet. Begrunnelsen var behov for kunnskap om elevenes prestasjonsnivå, men systemet bidro samtidig til mulighet for å sammenligne skoler, kommuner, regioner og land (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Når mennesker måles og sammenlignes, følger et behov for å være på høyde med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Å innføre et konkurranseelement som dette i skolen kan bidra til interne spenninger og påvirke forholdet mellom kolleger negativt. Søkelys

på resultater kan også oppleves belastende for lærere som kan identifiseres som, eller opplever seg som, ansvarlige på de aktuelle trinnene. Det har ikke manglet på advarsler om at denne formen for kontroll av læreres arbeid og opplevelse av mindre autonomi kan bidra til maktesløshet og resignasjon. Samtidig har det også blitt påpekt at læreres ansvar for elevenes resultater og for å delta i diskusjonene er en del av det profesjonelle ansvaret (Skedsmo & Mausestaden, 2017).

Profesjonelt ansvar omfatter både «responsibility» og «accountability», men det blir problematisk om regnskapsplikten underminerer den verdimes-sige og etiske dimensjonen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012) er det å kunne utøve en praksis i samsvar med egne verdier som profesjonsutøver av stor betydning. Om lærere opplever at rådende praksis, normer og verdier ikke er forenlig med deres egne, kan man si at de befinner seg i et dissonant miljø, hvor de mottar signaler om at det de står for, ikke er verdsatt. Må en lærer for eksempel gå på akkord med hva hen mener er det beste for elevene, kan det få negative konsekvenser for lærerens motivasjon, selvoppfatning og opplevelse av tilhørighet, særlig om det aktuelle verdiperspektivet er dypt forankret hos læreren. Mangel på verdisamsvar kan derfor være en faktor som fører til lavere trivsel eller ønske om å slutte som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 40–41). På den andre siden påpeker Solbrekke og Østrem (2011) at elevene skal møte en skole som ivaretar verdigrunnlaget som er nedfelt i et felles samfunnsmandat. Å være en ansvarlig profesjonell handler om kontinuerlig å vurdere hva som er det beste alternativet i komplekse situasjoner, og om å varsle om en ser noe som strider mot det profesjonelle mandatet. Man bærer et personlig ansvar for enhver handling og kan ikke unndra seg ansvaret ved å vise til at man følger pålegg og regler.

Metodisk fremgangsmåte

Formålet med studien var å undersøke hvilke endringer førskolelærere som har arbeidet i skolen fra L97 til LK20, har erfart. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming da kvalitativ forskning har som mål å bære frem og forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Da jeg ønsket å forstå førskolelærernes opplevelser og få frem betydningen av deres erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20), ble det hensiktsmessig å benytte intervju som forskningsmetode.

Forskningsdeltakerne var som tidligere beskrevet tre førskolelærere som har arbeidet på småtrinnet i skolen siden seksårsreformen og frem til i dag. De kommer fra ulike deler av landet og meldte selv interesse for å delta i studien da de ble gjort kjent med den. Jeg opplevde de tre som motiverte for å dele erfaringene sine, og de uttalte også at de syntes det var viktig å være med i studien for å bidra med sine perspektiver.

For å få frem deres unike erfaringer og unngå at min forforståelse skulle prege deres fortellinger, valgte jeg en åpen intervjuform. Informantene fikk fortelle fritt ut fra sine erfaringer (Dalen, 2002, s. 29) etter hva de selv mente det var mest relevant å dele. Jeg spurte for eksempel innledningsvis om de kunne si litt om sin bakgrunn, hvorfor de valgte skolen som arbeidsplass, og hvilke endringer de hadde erfart. Da transkribering er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47–48), transkriberte jeg intervjuene selv. Etter gjennomført transkribering ble uttalelsene gjennomgått og merket med tema. Videre ble de sortert, komprimert og kategorisert, både ved å se på de konkrete uttalelsene og ved tolkninger av dem, inspirert av Dalens (2004, s. 65) begreper «experience near» (uttalelser om konkrete forhold) og «experience distant» (uttalelser som inkluderer tolkninger). Gjennom denne analyseprosessen kom jeg frem til tre tema som de mest sentrale for å belyse erfaringene: «fra frilek og uteskole til resultatorientering og kartleggingsstress», «verdikonflikter» og «fra førskolelærer til allmennlærer».

Førskolelærernes erfaringer

For å ivareta anonymiteten har de tre førskolelærerne fått fiktive navn: Ingrid, Solveig og Katrine. Ingrid tok førskolelærerutdanning og videreutdanning i småskolepedagogikk i relativt voksen alder og arbeidet på småtrinnet ved samme skole fra seksåringene startet til hun nylig pensjonerte seg. Solveig har også videreutdanning, blant annet i småskolepedagogikk og spesialpedagogikk. Hun arbeidet flere år i barnehage før hun ble tilsatt ved en fådelt skole med kontaktlæreransvar for første og andre klasse da seksåringene begynte. Katrine arbeidet i likhet med Solveig lenge i barnehage før hun tok videreutdanning i småskolepedagogikk og ble med seksåringene over i skolen. De sa alle at det som motiverte dem til å velge skolen som arbeidsplass, var å ivareta seksåringene og intensjonen med R97. Imidlertid ble rollen raskt annerledes enn det de hadde håpet og trodd.

Fra frilek og uteskole til resultatorientering og kartleggingsstress

Ingrid, Solveig og Katrine fortalte at i de første årene var det pedagogiske opplegget for seksåringene stort sett likedan som i barnehagen. Intensjonene om at det beste fra førskolepedagogikken og småskolepedagogikken skulle prege praksisen, ble etterlevd, og samarbeidet med allmennlærerne fungerte bra. Det var lite tradisjonell fagopplæring, mye uteskole, rom for lek og for å gjøre elevene klare for skolehverdagen. De opplevde stor frihet til å planlegge skolehverdagen ut fra sitt pedagogiske grunnsyn som førskolelærere.

Så endret det seg. «Da PISA-sjokket kom, og småskolepedagogikken fikk skylden for resultatene, da begynte vi å forandre oss. Ikke bare vi, hele systemet endret seg», fortalte Ingrid. Det hun hadde lagt vekt på, lært og erfart at fem-seksåringer hadde behov for, ble sett på som mindre viktig og fikk mindre rom. Isteden tok målstyring, uketester og kartleggingsprøver stor plass helt ned i første klasse. Hun opplevde et mer resultatorientert læringssyn på hele skolen, som tok styringen over hvordan de tenkte som pedagoger. Kortsiktige perspektiver fikk stor plass, mens langsiktige perspektiver forsvant litt ut. «Jeg følte det ble satt litt press på elevene med resultatorientering. Det viktige var at du gjorde det godt på disse testene. Det kunne jeg tenkt meg at det ble mindre fokus på», reflekterte Ingrid. Hun understreket at hun selvfølgelig mener at de minste skal lære, og at opplæringsloven skal følges, men at det ble altfor mye testing: «Om de minste ikke knekker lesekode til jul er det ingen katastrofe, men man føler på presset.»

Solveig og Katrine erfarte også at faglig trykk, antall kartleggingsprøver og timene til basisfag økte. Solveig sa at hun ønsker debatten om hvordan skoleløpet har endret seg velkommen, for hun har stadig oftere spurt seg: «Hva har skjedd, hvorfor mister vi den kjempegira, genuint interesserte seksåringen i løpet av sommerferien, hvor blir han av?» Som hun ser det, ligger mye av svaret i de økte kravene og læringsmålene som har blitt betydelig høyere allerede fra første klasse: «Målene fra L97 til LK20 kan ikke sammenlignes, det er som to forskjellige planeter», sa Solveig. Hun fortalte at det etter L97 ikke var krav om at elevene skulle kunne å lese etter andre klasse, de hadde få lærebøker, og disse var tverrfaglige med mange bilder og lite tekst. Etter LK06 og LK20 har elevene én bok per fag og mål om at de etter andre klasse skal kunne lese tekst med sammenheng og forståelse. Dette er etter Solveigs mening ytterpunkter som skaper et helt annet fokus. Katrine uttrykte det

samme synet: «Fra at det ikke var mål om at elevene skulle kunne å lese i løpet av første klasse, kjøres det nå på med to bokstaver i uka.» Hennes erfaring er at mange førsteklasinger har nok med å komme inn i skolens struktur. Overgangen fra mye aktivitet og frilek til strukturert lek og skulle sitte på en stol og følge med, blir for stor: «Barna er opptatt av lek, systemet av at de skal lære å lese, skrive og regne. Det går et kvarter, så spør de når de skal leke.» Katrine påpekte at man ikke kan forsere modningen, og at resultatet av å stresse det er flere barn som detter av lasset tidligere. Dette var også Solveigs erfaring, og hun viste til dokumentasjon på at elevene ikke lærer mer til tross for flere skoletimer, og påpekte at den kunnskapen må få konsekvenser: «Vi må stikke fingeren i jorda og se hva vi holder på med. Vi produserer en hel haug med skoleleie barn og ungdom.»

Solveig var bekymret for konsekvensene av økte faglige forventninger og for omfanget av kartleggingsprøver: «Den evinnelige kartleggingen skaper kaus og tapere.» Hun fortalte at tidligere ble elever sjelden ble kartlagt for lese- og skrivevansker før tredje-/fjerdeklasse, mens det nå er tema allerede i første klasse. Dette mener hun skaper stress og bekymringer for både lærere og elever, og at elever som ikke mestrer kravene, blir spesialelever som trenger spesialundervisning. Dette skjer til tross for at det ikke er dokumentert at denne tilnærmingen gir økt læringsutbytte.

Katrine påpekte betydningen av å være oppmerksom på at mange elever bare er fem år når de begynner på skolen. Hennes erfaring er at elevene blir like gode lesere om man bare har leseforberedende aktiviteter i første klasse, sånn som de hadde i starten. Hun uttrykte også bekymring for utviklingen i barnehagen: «De pøser på overfor femåringene, kjører på for å gjøre dem skoleklare. Det synes jeg ikke er noe særlig. De må få være barn til de begynner på skolen, ja, etter det også.» Hun presiserte at det er viktig at barna lærer, men at det må skje mer i balanse mellom fagopplæring, frilek og leken som pedagogisk metode. Elevene responderer etter hennes erfaring veldig positivt på lekbaserte metoder langt oppover i trinnene, men:

Så har vi det hengende over oss, liggende i bakhodet, nesten som en trussel, at vi må komme gjennom så mye. Det er et stress uten like med så mye kartlegging allerede på småtrinnet, og med de nasjonale prøvene på femte trinn.

Hun fortalte at orienteringen mot nasjonale prøver starter på tredje trinn, og at elevene forberedes på dem gjennom fjerde trinn. Hun tror årsaken er at resultatene offentliggjøres, og at skolene rangeres: «Man får både A-, B- og C-skoler. Jeg må ærlig innrømme at det stresser meg, og jeg tror det også stresser mange elever.» Hennes erfaring og kunnskapsgrunnlag er at frilek og utforsking skaper både engasjement, fordypning og gode muligheter for faglig læring, men hun opplever at hun har et annerledes syn enn de øvrige lærerne, og at skolen har blitt teoritung.

Solveig og Ingrid viste også til kunnskap om lekens egenverdi og hvilket utbytte barn har av frilek. De erfarte at frileken mistet sin egenverdi gjennom målstyringen, og tror dette skjedde fordi det kan være krevende å dokumentere hvilket mål man har med leken. «Det blir ikke så konkret som at i dag har de lært A», sa Ingrid. Hun har erfart at forhåndsdefinerte mål gir mindre rom for undring og nysgjerrighet, for eksempel når de er ute på tur: «Barn er nysgjerrige og vil undersøke ting, og man kan ikke styre alt med mål.» Ingrid fortalte at leken i dagens skole gjerne er voksenstyrt, og hadde ønsket en utvikling hvor lek, frilek og uteskole blir timeplanfestet. Hun mente LK20 kan være med og bidra til det.

Verdikonflikter

Læringssyn og pedagogikk endret seg allerede etter noen få år. Dette opplevde førskolelærerne som krevende. Ingrid syntes det var vanskelig at hun måtte gå på akkord med sitt pedagogiske grunnsyn. Det hun hadde vektlagt som førskolelærer, ble sett på som mindre viktig når resultatorientering og tester tok styringen over den pedagogiske tenkningen. Hun fortalte at hun i ettertid har tenkt mye på at fokuset på prøver og tester ble for stort, og at hun burde tatt opp dette i kollegiet:

Som førskolelærer burde jeg vært flinkere til å orientere for førskolepedagogikken, men så var jeg litt bekymret for at det ikke skulle være godt nok resultat fordi jeg var førskolelærer.

Solveig gav uttrykk for de samme erfaringene. Hun hadde reflektert mye over at det sendes et sterkt signal til elevene om hva som verdsettes når skolen i så stor grad vektlegger måling av faglige prestasjoner og ferdigheter i lesing,

regning og engelsk. Mange elever gjør det bra på mye som ikke måles, og hun hadde ønsket at hun som pedagog fikk tatt valgene på elevenes vegne ut fra hennes vurderinger om hva som skaper de beste forutsetningene. Hun har hatt mange bekymringer for hva det økte resultat- og kartleggingspresset gjør med elever som ikke oppfyller kriteriene. Hun har som grunnsyn at det er viktig å gjøre elevene trygge på at det er godt nok at de gjør sitt beste ut fra sine forutsetninger. Da blir det krevende for henne når elever hun ser er i god utvikling, havner «utenfor boksen» på obligatoriske kartleggingsprøver:

Hvis du ikke når opp til det som forventes, så gjør det noe med deg. Du føler deg mislykket. Du er et kasus og har et problem. Det skjer med fokus på fag og kartlegginger.

Solveigs erfaring er at kartleggingssystemet skaper spesialelever med behov for spesialundervisning, og hun brukte sterke ord som etisk dilemma og verdikonflikt om å være forpliktet til å gjennomføre en praksis som ikke er i samsvar med egne verdier og grunnsyn. Å ikke gjennomføre kartleggingsprøvene opplevde hun ikke som en mulighet, «for da blir jeg nok strammet opp og spurt om jeg er på rett sted og skal holde på med dette».

Det samme dilemmaet hadde hun opplevd i skole-hjem-samarbeidet. Hun fortalte at hun ved flere anledninger har møtt fortvilte foreldre som spør om deres barn virkelig må gjennomføre prøver de ikke har forutsetninger for å mestre, og at hun som lærer vet at resultatet ikke brukes til stort annet enn statistikk. «For ja, det det må de. Det skal være dokumentert opp og i mente om de skal få fritak fra nasjonale prøver eller fra kartleggingsprøver i de yngste klassene.» Hun fortalte om endringer i kartleggingsprøvene for tredje klasse som har gjort vondt verre og ført til at mange elever settes overfor noe de ikke har forutsetninger for å mestre. Elevene får dårlige mestringsopplevelser og blir lei seg. Hun har reflektert mye over det, sa hun, at hensynet til elevene ofres på grunn av statistikk allerede i tredje klasse.

Hun trakk også frem det som etter hennes vurdering er uheldige konsekvenser for elevene av satsingen på «vurdering for læring». Det er et utviklingsarbeid skolen har brukt mye tid på, og som har påvirket praksis helt ned i første klasse. «Egenvurdering, fellesvurdering, fremovervurdering, bakovervurdering. Jeg tror det er med på å ta bort noe av gleden til barna, læringsgleden også», sa hun. Hun uttrykte bekymring for hva det gjør med

en elev å få beskjed om at han har lav måloppnåelse, når han gjør så godt han kan ut fra sine forutsetninger og det blir lite endring til tross for «fremovermeldinger». Katrine gav uttrykk for de samme bekymringene og erfaringene knyttet til omfanget av prøver og tester som Solveig og Ingrid. Hun reflekterte over at hun burde fulgt sitt eget pedagogiske grunnsyn mer, men at det også var krevende: «Da kan man jo få refs fra øverste hold. Man blir litt presset til å bli med på denne utviklingen.»

Fra førskolelærer til allmennlærer

Ingrid opplevde at hun måtte bli en mer «tradisjonell» lærer. De første årene var hun stolt over kompetansen hun hadde som førskolelærer, og hun opplevde å få brukt den og å bli lyttet til. Så endret læringssynet seg, og hun erfarte at det da ble vanskelig å argumentere for sitt pedagogiske grunnsyn som førskolelærer. Hun fortalte at hun prøvde å utnytte handlingsrommet hun hadde, for eksempel gjennom innredning av klasserommet og å bruke tid på lekaktiviteter, men samtidig var frykten for at hennes elever skulle gjøre det dårlig på kartleggingsprøvene, hele tiden til stede. Hun sa at hun som førskolelærer også er opptatt av elevenes læring, men at hun ofte tenker annerledes om metode. Hun opplevde at felles diskusjoner om læringsmetoder fikk lite plass på møtene i det pedagogiske personalet. Isteden tok stadig nye utviklingsarbeid mye tid. Hun tror nok det var med de beste intensjoner, men erfarte at det gikk på bekostning av andre viktige pedagogiske diskusjoner. Hun reflekterte over at mange lærere nok fortsatt syntes det var viktig med lek som læringsmetode, men at andre ting fikk mer oppmerksomhet. I tillegg var det krav om dokumentasjon av læringsmål og læringsutbytter og rettfærdiggjøring av tidsbruk. Hun opplevde en forventning om hele tiden å måtte være i faglig utvikling, og har i ettertid reflektert over om dette har sammenheng med hennes bakgrunn som førskolelærer. «Jeg vet ikke om det har med status å gjøre, men generelt var vi førskolelærerne kanskje mer ydmyke for om vi hadde nok kunnskap i fagene.»

Katrine erfarte også at hennes kompetanse som førskolelærer først ble anerkjent og etterspurt, men at det ikke tok mange år før ingen snakket om behovet for førskolelærernes kompetanse i skolen. Hennes lærerrolle ble mer lik allmennlæreren, førskolepedagogikken forsvant ut. Hun erfarte også at felles utviklingsarbeid tok mye tid, ofte uten at de hadde tilsiktede konsekvenser

for praksis og elevene. Etter hennes mening hadde det vært viktig fortsatt å ha førskolelærerkompetanse i skolen, men som hun ser det, er førskolelærerne nå ute av skolen. Skulle hun fortsatt, måtte hun tatt videreutdanning i norsk, matematikk og engelsk. Dette mener hun kan være tungt i voksenalder, og hun tror det har medført at en del førskolelærere, i likhet med henne, har gått av med avtalefestet pensjon.

Solveig sa at hun nok også har blitt mer «lærer». Samtidig har hun også erfart at pedagogikken og psykologien fra førskolelærerutdanningen og spesialpedagogikken ofte har gitt henne et annet syn enn det de andre lærerne har hatt, og at hun blant annet observerer elevene på en annen måte enn allmennlærerne gjør. Dette har hun vektlagt å ta vare på: «Det pedagogiske grunnsynet mitt, det menneskelige grunnsynet mitt, har ikke endret seg selv om jeg har vært i skolen så lenge. Det sitter i ryggmargen.»

Samfunnsmandatet og profesjonalitet

Formålet med studien var å undersøke hvilke endringer førskolelærere på småtrinnet hadde erfart. En kort oppsummering av deres erfaringer tilsier at utviklingen gikk fra en barneorientert skole med rom for frilek til en mål- og resultatstyrt skolehverdag preget av vurdering og kartleggingsprøver. Stresset økte for både elever og lærere, og førskolelærerne sto stadig i lojalitetskonflikter mellom hensynet til elevene og hensynet til pålagte oppgaver. Førskolelærerne ble usikre på egen fagkompetanse, og den ble heller ikke etterspurt. I ettertid reflekterer de over at de med bakgrunn i sin førskolelærerkompetanse burde løftet disse diskusjonene i kollegiet. Jeg vil i fortsettelsen diskutere hvilken betydning disse erfaringene har, og hvordan de kan forstås, i lys av styringsdokumenter, forskning og teori som er presentert tidligere i kapittelet.

Lærere er tildelt et samfunnsmandat. Dette er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf og utdypet i læreplanverkets overordnede del. I Overordnet del beskrives grunnsynet som skal være førende for pedagogisk praksis og verdiene som skal prege skolens og lærerens møte med elevene og hjemmene. Den forplikter skolen og lærerne på en praksis hvor elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn, og til å benytte profesjonelt skjønn for å ivareta den enkelte best mulig i møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er ikke bare skolens styringsdokumenter og samfunnsmandat som forplikter lærerne, det gjør også deres profesjonskunnskap. Førskolelærerne i denne studien opplevde mindre rom for autonomi i profesjonsutøvelsen, manglende tillit og anerkjennelse av sin kompetanse. Gjennom utdanning og yrkeserfaring hadde de opparbeidet kunnskap, verdier og holdninger som til sammen utgjorde deres pedagogiske grunnsyn. Dette grunnsynet gav de uttrykk for gjennom store deler av intervjuene, noe jeg har tolket som at de hadde høy bevissthet om det. Førskolelærerne hadde en oppfatning av sitt profesjonelle ansvar, men opplevde at det ble devaluert til fordel for resultatmåling og prestasjonsorientert ansvarliggjøring. På grunnlag av dette ser det ut til at grunnskolelærerne i denne studien opplevde at deres faglig-profesjonelle ansvar og profesjonskunnskap kom i konflikt med det de opplevde som pålagte rammer og praksis og en stadig økende resultatorientering, noe også Bjørnstad et al. (2022) identifiserte i sin studie.

Så kan man spørre hva det innebærer å være profesjonelt ansvarlig når politisk styrte endringer og skolens praksis oppleves å stå i motsetning til samfunnsmandatet om å ivareta barnets beste? Hvem skal ta disse diskusjonene om ikke profesjonen selv gjør det? Prinsippet om profesjonell autonomi er tillitsbasert. Samfunnet har tillit til at de som har spesialisert seg for et arbeid, er de som har best forutsetninger for å ta de beste valgene og vurderingene knyttet til yrkesutøvelsen (Hermansen, 2019, s. 35). Forståelse av ansvar som «responsibility» gir førskolelæreren et faglig, etisk og personlig ansvar for egne handlinger og vurderinger – et selvstendig ansvar. Det er problematisk om regnskapsplikten, «accountability», dominerer og underminerer den moralske dimensjonen. Det skjer for eksempel når en kartleggingsprøve som pålegges brukt, er i konflikt med profesjonsfaglige og etiske vurderinger. Det setter profesjonsutøveren i en lojalitetskonflikt. Profesjonelt ansvar vil da innebære at profesjonsutøveren kritisk vurderer hvor grensen går (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204).

Når man setter opp mål som alle skal nå på bestemte tidspunkter, er man dømt til å skape vinnere og tapere, hevder Schaanning (2018, s. 71–72). Den samme erfaringen har førskolelærerne i denne studien. De erfarte at det å gjennomføre de pålagte kartleggingsprøvene og vurderingssystemet skapte tapere allerede første semester i første klasse: at mange elever ble skoleleie allerede som seksåringer, at de ble stresset. De var bekymret for konsekvensene for elever som ikke oppfyller kriteriene. «Du føler deg mislykket. Du er et kasus og har et problem», som Solveig sa. Likevel opplevde de at de ikke hadde et valg, og at dette var en pålagt praksis som måtte gjennomføres.

Men ansvaret ligger der. Skolens overordnede mandat forplikter alle lærere til alltid å ha barnets beste som sitt grunnleggende hensyn. Dette er en forpliktelse hver enkelt lærer og kollegiet som fellesskap har. Når lærere lar seg presse til en praksis som strider mot deres faglige og etiske overbevisning, handler de ikke lenger som profesjonelle. Da handler de som funksjonærer. De handler ut fra en «accountability»-logikk mer enn «responsibility». Lojaliteten ligger hos systemet, ikke eleven.

Det går likevel an å forstå hvorfor det ble krevende for førskolelærerne å ta disse diskusjonene, selv om de erfarte en utvikling og praksis som ikke var til elevenes beste. Når man erfarer at andre verdier enn de man selv står for, foretrekkes, kan det få negative konsekvenser for den faglige selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ingrid, Katrine og Solveig viste gjentatte ganger til sitt pedagogiske grunnsyn, som fremstår som sterkt knyttet til deres identitet som førskolelærere. Da de kom inn i skolen, ble deres praksis ønsket velkommen og verdsatt. Det endret seg imidlertid etter få år, og andre verdier ble foretrukket. De opplevde at deres kompetanse ble devaluert, og jeg mener også å finne tendenser til at de devaluerte seg selv. De brukte argumenter som at de var i mindretall, og at de «bare» var førskolelærere som forklaring på hvorfor de ikke løftet diskusjonen og sto mer opp for det de mente var den beste praksisen. Dette skjedde til tross for at de i tillegg til sin profesjonsutdanning også hadde til dels omfattende videreutdanning. De erfarte betydelige dilemma og spenninger og en praksis som tok gleden bort fra barna. De sa de burde løftet diskusjonene, men gjorde det ikke. Frykten for at deres elever ikke skulle nå de forventede læringsmålene fordi de var førskolelærere, lå i bakhodet hele tiden. Fokus på, og offentliggjøring av, resultater kan være belastende og føre til usikkerhet, og konkurranse og sammenligning fører til et behov for å nå opp (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når majoritetens læringssyn endret seg, ble de usikre på egen profesjonskunnskap og kompetanse. De ble derfor med på endringen og ble dermed en del av den selv.

Nytt rom med LK20

I arbeidet med dette kapittelet har jeg stadig tenkt tilbake på en uttalelse som gjorde sterkt inntrykk på meg da jeg selv var student på 1990-tallet: «Når jeg ser de små barna som går til skolen, så tenker jeg stakkars dem, hva galt har

de gjort?» Mannen som uttalte disse ordene var Alfred O. Telhaug, pedagog og sentral debattant innen skole spørsmål gjennom mange tiår. Jeg så dem for meg, de små barna som gikk til skolen, med tunge sekker, en mørk morgen i januar. Når førskolelærerne har fortalt hvordan skolen har blitt stadig mer teoritung og stressende for disse barna, preget av kartleggingsprøver som mange elever ikke mestrer, da er det lett å bli litt motløs. De er små de små barna som går til skolen. De yngste bare 5 ½ år.

Skolestarterne har positive forventninger til skolen, men også bekymringer for ikke å mestre den (Hølland et al., 2021). Lærere er tildelt et stort og tungt ansvar for å sørge for at elevene opplever mestring og møter en skole som ivaretar de gode intensjonene skolen er forpliktet til gjennom samfunnsmandatet. Ingrid, Solveig og Katrine ønsker en skole med mer lek og utforsking og mindre måling og kartlegging. Dette får støtte fra flere hold, også fra andre faggrupper enn pedagoger. Lunde og Brodal, henholdsvis barne- og ungdomspsykiater og professor i nevrobiologi, skriver om leken: «Lek handler kanskje dyppest sett om å finne frem til seg selv, hvem man er, og bli kjent med hva som motiverer og inspirerer en til å virke i verden (Lunde & Brodal, 2022, s. 149). Denne kunnskapen forplikter.

Ingrid mente i likhet med lærerne i Bjørnestad et al. (2022) sin kartleggingsstudie at LK20 skaper et nytt rom. Imidlertid synes hun ikke den har kommet helt til sin rett ennå, og advarer mot at gode intensjoner «drukner i alt annet som skjer». Overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fordrer en lærerrolle som ivaretar mye av det førskolelærerne og Lillejord et al. (2018) har fremmet som viktige forutsetninger for at de yngste elevene skal trives og lære. Den forplikter lærere til en undervisning som fremmer elevenes lærelyst, skaper glede, engasjement og utforskertrang. Den vektlegger leken som en nødvendighet for de yngste barnas trivsel og utvikling og understreker at leken gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring i hele opplæringen. Den advarer også, i likhet med førskolelærerne, mot en uheldig vurderingspraksis som «kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

LK20 støtter førskolelærerne i å være den læreren de ønsker å være, og den forplikter lærere til å ta diskusjonene når de opplever at pålagt praksis er i strid med samfunnsmandatet. For hvis de ikke gjør det, hvem skal da gjøre det? Solveig viser til fortvilte foreldre som spør om deres barn virkelig må gjennomføre kartleggingsprøver barnet ikke har forutsetninger for å mestre.

For ja, det må det, sier hun. Tja, prøven er én forpliktelse, det overordnede samfunnsmandatet en annen. Som Taraldsen (denne boka) skriver, Overordnet del er nettopp det – overordnet. Lærere må ta disse diskusjonene, ja, kanskje til og med ta imot litt «refs fra øverste hold». For som det står avslutningsvis i Overordnet del:

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)

Det er lærerens profesjonelle ansvar.

Referanser

- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (red.) (2022). *Hit eit steg og dit eit steg – sakte men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. Skriftserie 2022 nr. 7 DELRAPPORT 1. Oslo Metropolitan University.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 29–52). Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn (red.) (2021). *Overgangspraksiser læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse*. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Mars 2021. Oslo Metropolitan University.
- Innst. 317 S (2017–2018). *Innstilling til Stortinget fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om behovet for evaluering av seksårsreformen med sikte på å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene*. Utdannings- og forskningskomiteen.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek læring arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Tørum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklassen fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren: spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 169–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.

- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992–93). *Vi smaa en alen lange: Om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vestheim, O. P. & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionaviser: en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>