

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Anne Wærnes

---

## Fra skolestart i lykkerus - til hele klassens umulius

---

*En masteroppgave om barns møte med skolens begynnertrinn*

First day at school filled with happiness – A few months later, it's all a mess.

*A master thesis about children's first meeting with primary school.*

---

Dato: 02.05.18

Totalt antall sider: 93



**NORD**  
universitet

[www.nord.no](http://www.nord.no)

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven ser på begynnerlevens møte med skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i en undersøkelse basert på to sidestilte problemstillinger: Hva skjer i elevens møte med begynnertrinnet, og hvordan kan barnehage, skole og hjem legge til rette for en best mulig start? Den teoretiske rammen til oppgaven har flere innfallsvinkler til temaet. Dette med bakgrunn i en forståelse om at elevens møte og opplevelse med skolen, avhenger av elevens sosiale og utviklingsmessige forutsetninger, i tillegg til at barnehage, skole og samfunn, på hver sin måte, er med på å påvirke elevens forutsetninger for utvikling.

Oppgaven ligger innenfor samfunnsvitenskap, og har en hermeneutisk tilnærming da egen tolkning og forståelse av empirien står sentralt. Undersøkelsen kan betegnes som et kvalitativt casestudie, hvor utgangspunkt og case er 1.klassinger som på en bestemt skole fikk utfordringer med å tilpasse seg skolens begynnertrinn. Basert på forståelsen om at det er flere aktører som er med på å påvirke elevens skolestart, ble empirien samlet inn gjennom intervju med lærer, barnehagelærer og en mor. I tillegg ble det gjort observasjoner av elever på 1.trinn.

Tolkning og analyse av empirien, viser at temaet for oppgaven er et omfattende og komplekst område, hvor det kan være vanskelig å komme frem til en hovedkonklusjon. Funnene viser likevel at tilbudet til dagens 1.klassinger ikke harmonerer med enkelte elevers kognitive, sosiale og motoriske forutsetninger. Stadig høyere krav fra myndighetene om økt teoretisk innhold på 1.trinn, har ført til mindre læring gjennom lek og bevegelse, og større krav til stillesitting og selvstendig arbeid for 1.klassingen. Det kan se ut som at intensjonen om et første skoleår med det beste fra barnehage og skole er borte. I forbindelse med tilrettelegging for en god start påpekes blant annet viktigheten av et tettere samarbeid mellom skole, barnehage og hjem. Dette for å skape en felles forståelse for hva som skal til for å gi barnet en god skolestart. Det er likevel skolens ansvar å tilrettelegge for en undervisning som harmonerer med 1.klassingens forutsetninger for læring. Lærernes relasjonskompetanse og kunnskap om elevens helhetlige utvikling er avgjørende for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

## **Summary**

This master's thesis looks into children's first meeting with primary school. It is a study with two equally important questions regarding the 6-year old child's meeting with school: What happens in the child's transition to school, and how can kindergarten, school and caretakers facilitate the best possible start? The assignment's theoretical foundation has several approaches, based on an understanding that the children's meeting with school depends both on their social and developmental prerequisites, in addition to the fact that kindergarten, school and society, in their own way, influence the pupil's conditions for development.

The thesis has a hermeneutical approach, which is a known approach in the social sciences, with emphasis on my own interpretation and understanding of the empirical data. This qualitative case study originates from my experience with a group of 1<sup>st</sup> graders who struggled to adapt to their first year at school. The empirical data was collected through interviews with a teacher, a kindergarten teacher and a mother. This is based on an acknowledgement of the fact that many parts are involved in influencing the children's start at school. In addition to the interviews, I also made classroom observations of 1<sup>st</sup> graders in one class.

The analysis and the interpretation of the empirical data show that the topic of the thesis is an extensive and complex area, where it is difficult to reach an overall conclusion. However, it is clear that the learning environment is not adjusted to the pupil's varying cognitive, social and motor developmental levels. It appears that increasing demands for curricular subject content have led to less learning through play and movement, and increased demands for sedentary and individual work. It seems as the intention of a first school year with the best from kindergarten and school is all gone. Among factors for facilitating a good start, the importance of collaboration between school, kindergarten and home is emphasized. It is important to create a common understanding of what matters to give the children the best start at school. It is the school's responsibility to facilitate learning activities adjusted to the children and their conditions. The teachers' relations skills and knowledge of the pupil's comprehensive development are crucial for creating a safe and good learning environment.

## **Forord**

Det at jeg nå kan sitte med en ferdig oppgave føles veldig godt, men også litt rart. Å skrive masteroppgave ved siden av full jobb, har til tider vært i meste laget. Oppgaven har tatt mye energi i hverdagen, og det har vært vanskelig å konsentrere seg om andre ting både hjemme og på jobb. Jeg ser frem til å kunne bruke mer tid på familie og venner igjen, samtidig som jeg, akkurat nå, har vanskelig for å forestille meg en hverdag uten oppgaven.

Underveis i prosessen har jeg fått god hjelp blant kollegaer, venner og familie, og uten disse gode hjelperne ville jeg nok ikke ha kommet i mål. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder May-Britt Waale. Hennes konstruktive tilbakemeldinger har hjulpet meg på rett vei, og hennes gode innspill har gitt meg støtte og motivert meg til å fortsette når arbeidet i perioder har følt uoverkommelig. Jeg setter spesielt pris på raske og oppklarende tilbakemeldinger på mail, uavhengig av tidspunkt. Det at hun, i sin fritid, har tatt seg tid til å svare meg på mer eller mindre viktige spørsmål, har gjort at jeg har kommet meg videre i arbeidet med oppgaven både i helger og på sene kvelder. Takk også til mine informanter, som responderte positivt fra første henvendelse. Uten dem, ville det ikke blitt noen oppgave. Jeg vil også takke mine foreldre, samt Espen O, Tove, Loraine og Siri for både gode og kritiske tilbakemeldinger i forbindelse med innhold, korrektur og oversettelse. Det har vært til uvurderlig hjelp for meg. Helt til slutt må jeg takke dem hjemme; Espen, som har tatt seg av det meste av husarbeid disse årene, og våre barn som har vært nødt til å forholde seg til en sliten og til tider veldig fjern mamma. Uten tålmodighet og forståelse fra de hjemme ville jeg aldri ha klart å fullføre. Tusen takk!

Anne Wærnes

Bodø 02.05.18

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Summary .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Tema i et samfunnsperspektiv .....	1
1.3 Formål med oppgaven.....	2
1.4 Avgrensning, problemstilling og hypotese.....	2
1.5 Oppgavens oppbygging.....	3
2. Teoretisk ramme.....	4
2.1 Min praktiske yrkesteori.....	4
2.2 Elevens forutsetninger for å mestre elevrollen.....	5
2.2.1 Elevens kognitive utvikling.....	5
2.2.2 Hverdagslæring kontra institusjonalisert læring .....	6
2.2.3 Selvpoppfatning, mestring og motivasjon for læring.....	7
2.2.4 Elevens motoriske utvikling.....	8
2.2.5 Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og lekens betydning for læring .....	9
2.3 Politiske føringer på skolens innhold .....	11
2.3.1 Hva skjedde med Reform 97? .....	11
2.3.2 Ble skolen bedre med Kunnskapsløftet? .....	12
2.3.3 Hvor ble det av «barnets beste»?.....	14
2.4 Skoleforberedende aktiviteter i barnehagen.....	15
2.5 Faktorer for en god overgang barnehage - skole.....	16
2.6 En god start i klasserommet .....	18
2.6.1 Betydningen av lærerens kompetanse innen kommunikasjon og relasjonsbygging.....	18
2.6.2 Tilrettelegging av undervisning på begynnertrinnet .....	19
3. Vitenskapsteori og metode .....	20
3.1 Naturvitenskap versus samfunnsvitenskap.....	20
3.2 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted.....	21
3.2.1 Egne tolkninger står sentralt.....	21
3.3 Kvantitativ versus kvalitativ metode.....	22

3.3.1 Kvantitativ forskning.....	22
3.3.2 Kvalitativ forskning.....	23
3.4 Mitt forskningsdesign.....	23
4. Metodiske valg .....	24
4.1 Deltagende observasjon som metode .....	24
4.1.1 Utgangspunkt for mine observasjoner.....	25
4.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	26
4.2.1 Valg av intervjuform .....	26
4.3 Informantutvalg .....	27
4.3.1 Kriterier for informantutvelging.....	27
4.3.2 Mitt utvalg .....	28
4.4 Forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen .....	29
4.5 Undersøkelsens troverdighet .....	31
4.5.1 Reliabilitet og validitet.....	31
4.5.2 Overførbarhet, samt etiske betraktninger .....	32
4.6 Analyse, koding og kategorisering .....	33
5. Presentasjon og fortolkning av empiri. ....	35
5.1 Barnas møte med skolens begynertrinn .....	35
5.1.1 Ser du meg ikke?.....	35
5.1.2 Hysj!.....	36
5.1.3 Er du ikke kommet lengre? .....	36
5.1.4 Jeg vil ikke skrive mer! .....	37
5.1.5 Hvor lenge skal jeg sitte i ro?.....	37
5.1.6 Leketid.....	38
5.1.7 Hva var det vi skulle gjøre?.....	38
5.1.8 Jeg gjør hva jeg vil!.....	39
5.2 Hva kan gi en god skolestart? .....	40
5.2.1 Barnas selvstendighet og sosiale ferdigheter .....	40
5.2.2 Skolefaglige forberedelser.....	41
5.2.3 Motoriske ferdigheter.....	42
5.2.4 Det viktige samarbeidet rundt begynnerleven .....	42
5.2.5 Skolens tilrettelegging for en god start .....	44
6. Drøfting av funn .....	45
6.1 Den håpløse kampen mot forventningene .....	45

6.1.1	Stillhet og stillesitting - et nødvendig onde? .....	46
6.1.2	Du må følge med og vente på tur, har jeg sagt! .....	49
6.2	Skolens forventninger og utfordringer .....	50
6.2.1	Barnetilpasset skole eller skoletilpasset elev?.....	50
6.2.2	Leke for å leke - eller leke for å lære?.....	53
6.2.3	Kan de ikke bare oppføre seg? .....	54
6.3	Skoleforberedende ferdigheter .....	56
6.3.1	Elevens sosiale ferdigheter.....	57
6.3.2	Frihet til å velge – leke eller tegne? .....	58
6.4	Når kulturer møtes - samarbeid mot et felles mål .....	59
7.	Oppsummering og konklusjoner .....	61
7.1	Barnets møte med skolens begynnertrinn .....	61
7.2	Tilrettelegging for en god skolestart .....	63
7.3	Refleksjoner rundt min forskerrolle og tanker om videre forskning.....	65
	Litteraturliste .....	67
	Innholdsliste for vedlegg .....	72

## **1. Innledning**

En dag i august: Stolt og glad går Ola til skolen første skoledag. Litt skummelt er det selvfølgelig, men mest spennende. Endelig skal han begynne på skolen! Endelig er han også blitt stor! Endelig er det hans tur til å lære masse spennende og gjøre «viktige ting», slik som de store barna.

En dag i november: Ola sitter utenfor klasserommet sammen med en voksen. Ola får ikke være inne i klasserommet når han bare vil springe rundt omkring. Læreren sier at Ola må sitte i ro å tegne noe som begynner på A. Men det er jo så kjedelig! – og litt vanskelig... Dessuten likte ikke læreren at han stakk av med boka til Kari og slo Truls i hodet med den. Ola mente jo ikke å være slem, han ville bare leke litt...

De fleste barn ser frem til å begynne på skolen, men enkelte elever opplever at overgangen fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev kan være ganske utfordrende. Denne oppgaven tar for seg noen uheldige situasjoner som kan oppstå, og hva som kan gjøres for å unngå eller minimalisere disse.

### ***1.1 Bakgrunn for tema***

Jeg har faglig bakgrunn som barnehagelærer med tilleggsutdanning i pedagogisk veiledning og spesialpedagogikk. Etter nesten 18 år i barnehage begynte jeg å arbeide som spesialpedagog på 1.trinn i barneskolen. Det overrasket meg å se hvor «skolsk» småskolen var, allerede fra første dag, for de nye 1.klassingene. Jeg som trodde jeg kjente skoleverdenen, fikk kjenne på «kulturforskjellen» mellom barnehage og skole. Tilretteleggingen og utførelsen av det pedagogiske arbeidet var ganske ulikt fra hva barna var vant med i barnehagen. Dette kom spesielt til syne gjennom kravene om ro og konsentrasjon. Det å holde oppmerksomheten rettet mot undervisningen over lengre tid, sitte rolig og være stille, jobbe selvstendig, ta i mot felles beskjeder og utføre dem, ble vanskelig for noen elever. Jeg opplevde det som om noen elever utviklet negative holdninger til undervisningen, de virket lite motiverte og viste en atferd som forstyrret læringsmiljøet i klassen negativt. Det kunne se ut som om stoltheten og gleden av å være stor nok til å begynne på skolen, var byttet ut med et savn tilbake til barnehagen. «Det var mye artigere i barnehagen» var utsagn jeg hørte fra enkelte elever i løpet av høsten. Dette fikk meg til å undres over om kravene fra skolen er forenelig med barnas modning og utvikling.

### ***1.2 Tema i et samfunnsperspektiv***

Høsten 2017 var det 20 år siden 6-åringene begynte på skolen. Da reformen kom i 1997 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), var det uenighet mellom forskere, politikere og lærere om dette var bra for barna eller ikke. Spørsmålet er like aktuelt i dag, og siden det har vært forsket lite på dette området, er det vanskelig å si noe om effekten av senket alder for skolestart (Holterman & Skjong, 2017). I et debattinnlegg i Dagbladet, sier



Krf-leder Knut Arild Hareide (2017) at det er på tide med en grundig evaluering av 6-årsreformen. Han mener at leken i skolen i dag er fortrent til fordel for det mer intellektuelle læringstrykket. I tidsskriftet Utdanning stiller Weydahl (2016) spørsmålet; «Hva skjedde?» Hun viser da til intensjonen om at skolestart for 6-åringen skulle inneholde det beste fra barnehage og skole. Hun sier at kravene om konsentrasjon blir for store og mener det er synd at leken blir mer og mer nedprioritert i skolen, da dette er en av de måtene barna lærer best på. Nome (2016) skriver at førsteklasingenes naturlige impulser og mulighet til lek og bevegelser, må vike for stillesittende læringsaktiviteter. Han mener at det økende læringstrykket for å tilfredsstill skolen læringsmål er politisk og ikke forenelig med hvordan barn lærer. Slik jeg tolker innspillet fra Nome, stiller han spørsmål om kravene fra myndighetene gjør at lærerne føler seg presset til å legge opp progresjonen i undervisningen i utakt med barnas naturlige utvikling.

### ***1.3 Formål med oppgaven***

Det å gå fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev er en omstillingsprosess. Hvordan barna blir forberedt og ivaretatt i denne prosessen mener jeg er avgjørende for hvordan deres holdninger til skolen vil utvikle seg. Denne oppgaven håper jeg vil kunne bidra til økt kunnskap om hvilke faktorer som innvirker på førsteklasingenes skolehverdag, og samtidig si noe om hvordan barnehage, skole og hjem kan bidra til å gi eleven en god start. Denne kunnskapen vil være nyttig for meg i mitt arbeid på småskoletrinnet, men jeg håper òg at den kan komme til nytte for andre som jobber i barnehage og skole.

### ***1.4 Avgrensning, problemstilling og hypotese***

Det er mange faktorer som spiller inn i overgangen fra barnehage til skole. Jeg har valgt å se på hva som skjer når barna er kommet over i skolen. SFO er en naturlig del av skolehverdagen til de aller fleste førsteklasinger, men det var mine opplevelser i skoletimene som gjorde meg oppmerksom på kulturforskjellen mellom barnehage og skole. I min oppgave prøver jeg derfor å belyse hva skolen forventer av førsteklasingene og hvilke forutsetninger elevene har for å møte disse forventningene.

Problemstillingene jeg har tatt utgangspunkt i er:

1. Hva skjer i barns møte med skolens begynertrinn?
2. Hvordan kan skole, barnehage og hjem legge til rette for at barn får en god start i skolen?

Problemstillingene er sidestilt. For å kunne si noe om hvordan barnehage, hjem og skole kan legge til rette for en god start, må jeg òg ha sett på hva som skjer i barnas møte med skolen. Med begrepet *god start* mener jeg at barna får en positiv opplevelse av det å begynne på skolen. I dette ligger at barnet føler seg sett og respektert, at det finner trygghet til å være seg selv og at det tør å uttrykke sine behov, noe som bidrar til en positiv holdning til læring. Før jeg gikk i gang med undersøkelsen hadde jeg gjort meg noen tanker om problemstillingene og hadde følgende hypoteser:

1. Jeg tror at noen barn opplever skuffelse i møtet med skolens begynnertrinn. De har gledet seg til å begynne på skolen, men kravene fra skolen blir for store og uoppnåelige. Dette fører til lav mestringsfølelse, noe som igjen kan føre til dårlig trivsel, utagering og manglende motivasjon for læring.
2. Jeg tror at barnehage, skole og hjem har ulik oppfatning av hva det vil si å være elev på 1.trinn. Det må være en tettere dialog mellom instansene slik at barnehagen og foreldre får mer kunnskap om hva barna møter i skolen, og at skolen lettere kan tilrettelegge undervisningen etter elevenes modningsnivå.

### ***1.5 Oppgavens oppbygging***

I kapittel 1 viser jeg at valg av tema både har bakgrunn i personlige erfaringer, og er aktuelt i et samfunnsfaglig perspektiv. Kapittelet avsluttes med avgrensing, valg av problemstilling og mine hypoteser, samt en kort oversikt over oppgavens videre innhold. I kapittel 2 presenteres teori jeg mener er relevant for oppgavens tema, og som dermed kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. I kapittel 3 viser jeg til mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av metode for undersøkelsen. Videre går kapittel 4 inn på metodiske valg og redegjørelse for fortolknings- og analyseprosessen. I kapittel 5 presenterer jeg min fortolkning av empirien som jeg drøfter opp mot teori i kapittel 6. Avslutningsvis oppsummerer jeg i kapittel 7 hva jeg er kommet fram til, hvilke tanker jeg har om min egen forskerrolle, og hvilke muligheter jeg ser for meg videre. I oppgaven vil jeg bruke betegnelse barn og elev synonymt med førsteklassingen. Fagbegreper vil jeg definere underveis. De vil bli skrevet i kursiv ved første gangs bruk, med en påfølgende forklaring. Historiene som er laget med utgangspunkt i empirien i kapittel 1 og 5, har jeg valgt å markere med 11 pkt. skrift og enkel linjeavstand. Informantsitater i kapittel 5 og 6 på over 3 linjer, står innrykket med 10 pkt. skrift og enkel linjeavstand. Kortere sitater trekkes inn i teksten og vil stå i anførsel.

## **2. Teoretisk ramme**

Her vil jeg ta for meg teori som jeg mener er relevant for min masteroppgave. Jeg starter med mitt eget teoretiske utgangspunkt, min *praktiske yrkesteori*, som er et resultat av min yrkeserfaring over flere år som barnehagelærer og nå som spesialpedagog i skolen. Deretter vil jeg se nærmere på noen forhold som kan innvirke på hvordan elevens skolestart blir. Jeg har tatt utgangspunkt i illustrasjonen (vedlegg1) over elevens læringsmiljø fra Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 17), og vil se på følgende: Hva sier teorien om barns utvikling, modning og læring. Hva innebærer elevrollen, og hva kan vi forvente av 1.klassingen? Hva ble sagt og forespeilet i nasjonale styringsdokumenter når 6-åringene skulle inn i skolen, og hvilke endringer kom i forbindelse med kunnskapsløftet i 2006? Hvilke føringer legger Rammeplan for barnehager (2011, 2017a) for forberedelse av barna til skolestart? Til slutt vil jeg se på noen momenter for en god overgang til skolen og et godt læringsmiljø, som igjen bidrar til å gi begynner eleven en god start.

### **2.1 Min praktiske yrkesteori**

Gjennom refleksjon og bevisstgjøring rundt min egen praksis, opparbeider jeg meg et sett med kunnskaper og verdier. Refleksjonene kan være rundt egen opplevd erfaring eller indirekte erfaring via andre, gjerne i sammenheng med lært teori. Denne kunnskapen blir en del av min yrkesidentitet, som kommer til uttrykk i min yrkesutøvelse, og kalles for min praktiske yrkesteori (Gunnestad, 1993, s. 31).

Gjennom mitt arbeid med de aller minste i barnehagen har jeg erfart at det er lettere å forstå barnets handlinger når en ser på konteksten rundt barnets handling. Bak manglende konsentrasjon, utagering og negativ atferd ligger det som regel frustrasjon over noe barnet ikke mestrer, og ikke klarer å uttrykke verbalt. Hvis man leter bak atferden og finner ut hva barnet egentlig sliter med, kan man tilpasse kravene og hjelpe barnet til å mestre. Da vil den negative atferden i de fleste tilfeller gradvis avta. Jeg mener dette også gjelder for eldre barn. Hvis et barn har det vanskelig på skolen, må man først og fremst se på faktorer i miljøet rundt. Er f.eks. undervisningen tilpasset elevens modenhet og ferdigheter? Fra barnehagen er jeg vant til å tenke temabasert og tverrfaglig når læringsaktiviteter planlegges og gjennomføres. Temaene knyttes i en naturlig sammenheng med barnas hverdag og blir meningsfulle for barna. Aktivitetene er varierte, og kravene til mestring er tilpasset barnas modningsnivå. Barna lærer med hele seg, dvs. at de lærer gjennom handling og bevegelse. De fremstår som positive og nysgjerrige på ny kunnskap, og er konsentrerte og aktive i egen

læringsprosess. I skolen erfarer jeg at timer med korte økter og muligheter til bevegelse fungerer bedre enn timer med mye krav til stillesittende, selvstendig arbeid.

## ***2.2 Elevens forutsetninger for å mestre elevrollen***

Dokumentaren «Fra barn til borger» (Gjørsv, 2016) på NRK illustrerer godt den omstillingsprosessen et barn må gå gjennom når det kommer inn i «skoleverden». Filmen gir et innblikk i hvor krevende det kan være for elevene å være stille og jobbe selvstendig i timene, samt konsentrere seg om lekser på ettermiddagstid. En god skolestart er avhengig av at skolens forventninger til elevrollen i 1.klasse harmonerer med elevens utvikling. «Det hjelper ikke med flere timer med formalisert undervisning hvis det biologiske og psykologiske grunnlaget for læring ikke er lagt før skolestart» (Brodal & Lunde, 2018). Jeg vil videre se på noen momenter som kan innvirke på hvordan eleven mestrer elevrollen.

### ***2.2.1 Elevens kognitive utvikling***

Kognitiv utvikling sier noe om hvordan menneskers tankevirksomhet utvikler seg, og barnets evne til læring er avhengig av hvor langt de er kommet i den kognitive utviklingen (Steine, 1996, s. 30). «For å legge til rette egnede aktiviteter og undervisning, er det nødvendig å forstå hvordan barn tenker, resonnerer og føler, og beslutningsprosessene som ligger til grunn når de handler som de gjør» (Tetzner, 2012, s. 208). Dette betyr at en 1.klasselærer må ha kunnskap om 5-6 åringens kognitive forutsetninger, for å kunne tilpasse undervisningen best mulig. I følge Piagets standardteori er en førsteklassing på det preoperasjonelle stadiet. Elevens tenkning begynner å løsrive seg fra handling, men er ustabil. Den kognitive strukturen er uferdig, og eleven tolker og oppfatter de fleste situasjoner ut fra hva den ser. (Tetzner, 2012, s. 217). I følge Vygotskij går barnet fra en virksomhetsfase som domineres av lek og spill, til en virksomhetsfase som heter «Lærevirksomheter», når det er rundt 7 år. I denne fasen utvikler barnet teoretiske tilnærminger og begynner å forstå abstrakt tenkning (Tetzner, 2012, s. 244). Ut i fra dette kan man si at 5-6 åringene fremdeles er avhengig av konkretiseringer og direkte erfaringer med det som skal læres. De må gjerne utfordres på abstrakt tenkning, men en lærer kan ikke forvente at dette er noe elevene behersker. I forbindelse med læring, forventes det og at elevene er oppmerksomme i timene. Persepsjon er en del av den kognitive utviklingen, og dreier seg om å oppfatte, velge og bearbeide sanseinntrykk fra den fysiske og i den sosiale verdenen (Tetzner, 2012, s. 151-152). Dette innvirker på våre handlinger og reaksjoner. Det at 5-6 åringen oppfatter de fleste situasjoner ut fra hva den ser, påvirker elevens videre tolkning og mentale bearbeiding. 1.klasselæreren

må være bevisst på at evne til persepsjon kan være avgjørende for elevens læringsutbytte av undervisningen.

I læringsprosessen må eleven kunne knytte nytt lærestoff sammen med tidligere erfaringer for å utvikle økt forståelse og kunnskap. Evnen til å hente frem tidligere erfaringer effektivt avhenger av evne til strategisk tenkning. Tetzner (2012) skriver at undersøkelser viser at barn klarer å bruke strategier effektivt først i 10-11 årsalderen. Videre skriver han at barn bruker mindre kapasitet til bearbeiding og kategorisering av kjente objekter enn ukjente. Det vil si at læreren ikke kan forvente effektiv bruk av strategier hos en 5-6 åring. Evnen til å hente frem tidligere opplevelser/erfaringer påvirkes i tillegg av hvor funksjonell handlingen var for barnet, hvor viktig den var, eller hvor ofte handlingen blir tatt frem og snakket om i ettertid. (Tetzner, 2012, s. 263-265). I skolen vil det si at undervisningsopplegg som gir eleven tid til å fundere og som knyttes tett opp til elevens hverdag og virkelighetsforståelse i kombinasjon med praktiske oppgaver og repetisjon, gir gode forutsetninger for elevens læring.

### **2.2.2 Hverdagslæring kontra institusjonalisert læring**

I følge Opplæringsloven har alle rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998), og skolens samfunnsmandat er å legge til rette for læring for alle. Men hva er læring? «Læring handler derimot om endringer som skjer i det enkelte individ (den enkelte elev i skolen), og som kan være et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 20). Det finnes ulike teorier om hvordan vi antar at mennesker lærer. For å få undervisningen best mulig tilpasset 5-6 åringene, må 1.klasselæreren ha kunnskap om de ulike læringsteoriene. Utfordringen er at de ulike teoriene kommer med forskjellige anbefalinger, samtidig som skolen har sine organisatoriske rammer og grenser. «Undervisning og tilrettelegging for læring i skolen vil derfor måtte bli et kompromiss mellom idealene som læringsteoriene representerer og de rammevilkårene som eksisterer i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 77).

Læring i skolen skiller seg ut fra læringssituasjoner utenfor skolen (hverdagslæring). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 21-23) kaller læring i skolen for *institusjonalisert læring*, og peker på noen forskjeller som de mener det er grunn til å reflektere rundt. Hverdagslæring betegnes som *induktiv*, og går fra egne erfaringer til kunnskap. Barna lærer gjennom aktiviteter ut fra egne interesser og i takt med egen utvikling. Det er selve aktiviteten som er i fokus, læringen blir en heldig konsekvens. Institusjonalisert læring kan ofte være *deduktiv* ved at læreren

starter med å forklare, for så å konkretisere gjennom eksempler eller praktiske øvelser. Øvelsene er ment for å motivere og gi elevene erfaring med det som skal læres. Innholdet i undervisningen er hentet fra læreplaner, som er uavhengig av 5-6 åringens interesser og det enkelte barns utvikling. Skolen er anbefalt å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer når ny kunnskap skal presenteres. Men dette er ikke alltid like enkelt siden en klasse består av mange elever med ulike erfaringer. I tillegg kan man ikke forvente at elevene har erfaring med alt i læreplanene. Den deduktive læringsformen kan av den grunn oppleves abstrakt og vanskelig for noen elever og føre til motivasjonsproblemer. Gjennom kunnskap om disse forskjellene mener Skaalvik og Skaalvik (2013) at problemene som kan oppstå rundt institusjonalisert læring blir tydeligere, og dermed blir det lettere å jobbe for å redusere dem. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21-23). Det vil si at kunnskap om denne forskjellen hos en 1.klasselærer vil kunne påvirke valg av undervisnings- og arbeidsmetoder i klassen positivt.

### **2.2.3 Selvoppfatning, mestring og motivasjon for læring**

*Selvoppfatning* kan forstås som den oppfattelse en person har av sine egne ferdigheter og prestasjoner, som igjen innvirker på hvordan barnet ser på seg selv som elev. Dette er subjektive tolkninger og trenger ikke å stemme med virkeligheten, men det er «de subjektive oppfatningene personen har om seg selv som spiller en avgjørende rolle for vedkommendes følelser, motiver og atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Skaalvik og Skaalvik (2013) bruker selvoppfattelse som en fellesbetegnelse. Selvvurdering, *selvverd* og forventninger om mestring går inn under dette. Tetzner (2012, s. 581-582) skriver at relasjonen yngre skolebarn har til foreldrene er av stor betydning. Hvilke tilbakemeldinger foreldrene gir dem, har stor innvirkning på hvordan de vurderer seg selv. Han påpeker at førskolebarn generelt har alt for høye tanker om egen kompetanse og blander sammen innsats og prestasjon. Siden begynner eleven kan være lite realistisk i sin selvvurdering, bør læreren se viktigheten i et godt foreldresamarbeid. Foreldrene kan hjelpe til med å styrke eller justere barnets selvoppfatning til det beste for barnets læring.

Elevens selvverd, innvirker også på hvordan eleven vurderer seg selv.

Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er. Det er å tillegge seg selv verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. Det betyr at en har en ballast av trygghet som gjør at en godtar seg selv slik en er og våger å se både sine svake og sterke sider, og at en ikke trenger å være opptatt av hvordan en virker på andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91)

Selvverd har betydning for elevens skoleprestasjoner eller følelsen av sosial tilhørighet. En elev med lavt selvverd kan være usikker og engstelig for å fremstå som dum i klassen.

Frykten for å gjøre feil gjør at eleven blir mer opptatt av å skjule sine svakheter for «å holde

fasaden», og dermed unngår å be læreren om hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91). Hvis 1.klasselæreren har en anerkjennende holdning, hvor den ser hver enkelt elev og ikke favoriserer noen ferdigheter fremfor andre, vil dette legge grunnlaget for et læringsmiljø hvor det er aksept og rom for at alle er forskjellige. Dette vil være positivt for elevens selvverd.

Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at elevens forventninger til mestring, avhenger av tidligere erfaringer. Det blir skilt mellom opplevd mestring (elevens opplevelse) og reell mestring (f.eks. skår på en test). Forventninger om mestring blir først og fremst påvirket av elevens opplevde mestring, men henger i stor grad også sammen med den reelle mestringen. Elevens tidligere resultater påvirker elevens forventninger til mestring, som igjen innvirker på *motivasjon* og innsats. Dette viser at det er en gjensidig sammenheng mellom disse tre i en «sirkulær prosess som kan være positiv eller negativ» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 119).

Motivasjonsteoretikere i dag mener at motivasjon er:

en *situasjonsbestemt* tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selv vurdering og forventninger. Elevens miljø og tilrettelegging av lærings situasjonen har av den grunn stor betydning for elevens motivasjon. Læreren har derfor mulighet til å påvirke elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136).

Flere motivasjonsteorier peker på sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon. Positiv selvoppfatning vil være motiverende for læring og negativ selvoppfatning vil være demotiverende. For å fremme positiv selvoppfatning er det viktig at undervisningen og arbeidsoppgavene tilpasses den enkelte elev, samt at det jobbes med å få et trygt og inkluderende sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 170). Dersom skolearbeidet til 1.klassingen er lite tilpasset en 5-6 årings forutsetninger, kan det føre til lav mestringsoppnåelse. Dette kan true elevens selvverd, og negativ atferd kan fungere som avledning fra det eleven ikke mestrer. En elev som er urolig/passiv og viser liten innsats i forbindelse med skolearbeid, blir tolket som lite motivert. Likevel sier ikke atferden noe om hvorfor eleven ikke er motivert. For å finne hvilke motiver som ligger bak atferden, kreves det mer komplekse analyser og informasjon om eleven i bestemte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 180-185).

#### **2.2.4 Elevens motoriske utvikling**

I skolen møter 1. klassingen krav om mestring av både finmotoriske og grovmotoriske ferdigheter. En forutsetning for flytende og god motorisk utførelse, er at bevegelsene blir automatiserte. Da trenger ikke eleven å bruke sine kognitive ressurser til å fokusere så mye på utførelsen av selve bevegelsen, men i stedet ha fokus på leken eller oppgaven som skal gjøres (Tetzner, 2012, s. 195). Mye av skolearbeid forutsetter bruk av blyant, enten det er tegning,

skrivning eller regning. I følge Ellneby (1994, s. 56), er det å skrive noe av det vanskeligste et barn må lære. En 5 åring har et begynnende blyantgrep, men håndmotorikken forventes ikke å være helt på plass før 6-7 års alder. «Hvis barnet ikke har utviklet håndmotorikken godt nok, vil det påvirke hele skolegangen» (Ellneby, 1994, s. 58). En god håndmotorikk krever at mange ferdigheter innen koordinering, bevegelse, persepsjon og forståelse må være på plass. Barnets modningsnivå totalt er derfor avgjørende med tanke på hva læreren kan forvente av 1.klassingens skriveferdigheter.

Barns grovmotoriske utvikling forventes å være nesten fullt utviklet ved 7 år (Ellneby, 1994, s. 35), men mange barn i 6-7 årsalderen går gjennom en intensiv vekstperiode. Armer og ben vokser fortere enn de klarer å trene opp bevegelsene. Dette gjør at de i denne alderen ofte oppleves som klossete og ekstra urolige (Steine, 1996, s. 18). En 1.klasselærer må ta hensyn til at elevens utvikling foregår best gjennom å være i aktivitet, og for barn er det helt naturlig å være motorisk aktiv. «Barn som ikke får bevege seg, klarer heller ikke å sitte stille» (Ellneby, 1994, s. 48). Motoriske ferdigheter må vedlikeholdes på lik linje med andre ferdigheter; de vil svekkes hvis man ikke bruker dem. En 6-åring er derfor ikke beskyttet fra å få motoriske problemer senere i livet, selv om motorikken fungerer normalt ved skolestart (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 54). Nyere forskning viser at fysisk aktivitet betyr mye for barnets kognitive evner og skoleprestasjoner (Ommundsen, 2013, s. 160). I dagens teknologiske samfunn er mangelen på hverdagsbevegelser en trussel mot vår fysiske helse, hevder Mjaavatn og Gundersen (2005, s. 8-10), og mener vi bør være mest bekymret for barn og unge. De påpeker at etter reform-97 er det blitt mer «sittetid» for 6-åringene, og at barna kan tilbringe 8-9 timer på skole/SFO hver dag. Videre er deres oppfatning at utviklingen av elektroniske leker (f.eks. dataspill) fører til at barna tilbringer mer av fritiden inne enn før.

### ***2.2.5 Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og lekens betydning for læring***

Når et barn begynner i 1.klasse må de, i tillegg til faglige krav, mestre en rekke sosiale ferdigheter. Eleven skal klare å følge regler og rutiner, forholde seg til de andre i klassen på en positiv måte, og vite når det passer å prate og bevege seg. Eleven må samtidig klare å få med seg beskjeder og følge dem, jobbe selvstendig og be om hjelp hvis noe blir vanskelig. Dette er ferdigheter barna har hatt bruk for i barnehagen, men kriteriene for hva som skal til for å oppnå mestring av disse, er vesentlig endret. I skolen er det færre voksne pr. barn sammenlignet med barnehagen, noe som gir de voksne mindre muligheter til å følge opp den enkelte elev underveis.



Barns sosiale ferdigheter er en del av barnets *sosiale kompetanse*. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Hvilke kriterier som beskriver barnets sosial kompetanse, avhenger av hva miljøet rundt mener er akseptert eller ønskelig atferd. En lærer på skolen krever at eleven må ta kollektive hensyn og tilpasse seg fellesskapet. Familien kan ta mer individuelle hensyn og la barnet få utfolde seg mer på egne premisser. Hvordan barnet møter denne forskjellen, avhenger av barnets evne til *selvregulering*, som er en betydelig del av barnas sosiale kompetanse. Evne til selvregulering vil si at barnet har evne til å regulere egen atferd, både motorisk og emosjonelt ut fra hva som kreves i situasjonen der og da (Ogden, 2015, s. 229-235). Elever som lett kommer i konflikter med andre eller strever med å følge reglene på skolen, kan ha liten evne til selvregulering. Som nevnt i kap. 2.2.1, får vi holdepunkter for våre handlinger gjennom persepsjon. Jeg tenker at elevens evne til selvregulering, kan ha en sammenheng med elevens evne til persepsjon. 1.klasselæreren må hjelpe elever med liten evne til selvregulering, til å tolke og forstå de situasjonene de befinner seg i. Dette kan redusere utagerende atferd og dermed være positivt for elevens relasjon til de andre elevene. Brodal og Lunde (2018) påpeker at evne til selvregulering er positiv for elevens læreforutsetninger og utvikles best gjennom leken.

De yngste førsteklassingene er 5 ½ år ved skolestart og leken er, og kommer til å være, en viktig del av elevens hverdag i flere år fremover. Vygotskij mener 5 åringen er midt i virksomhetsfasen for lek og spill (Tetzner, 2012, s. 244), og i følge L97 (1996) skal 1.klasselæreren legge opp til et miljø som stimulerer til læring gjennom lek. Dette finner jeg ikke igjen i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Tid og rom for lek, og positiv samhandling er avgjørende for elevens utvikling. Leken er bl.a. viktig for barnas selvfølelse, da den gir opplevelse av mestring og kontroll. Det meste av faglitteratur mener at det er gjennom leken barna utvikler seg (Öhman, 2012, s. 15-16). Det finnes ulike teorier om lek med forskjellig forståelse av hva lek er, og hvilken verdi den har. Felles for dem alle, slik jeg forstår det, er at barna gjennom leken bearbeider ulike stimuli fra verden rundt dem. Det kan være alt fra små sanseinntrykk til dagligdagse sosiale erfaringer og til større dramatiske hendelser. Denne bearbeidingen fører igjen til økt virkelighetsforståelse, og styrker barnets kognitive utvikling. Öhman (2012, s. 32) skriver at flere leketeoretikere hevder at leken både

fremhever og bevarer helsen. Leken reduserer spenning og stress, den gir følelser av glede og velbefinnende i tillegg til å utvikle en rekke kompetanser. Som nevnt i kap. 2.2.1, er forståelsen og evnen til å tolke og bearbeide inntrykk gjennom abstrakt tenkning ikke ferdig utviklet hos 5-6 åringen. Elever i småskolen er avhengig av konkretiseringer for å forstå og lære ny kunnskap, og den kognitive utviklingen henger tett sammen med barnets muligheter til å bevege seg og sanse med hele kroppen. Dette får barnet gjennom leken. Gjennom å leke f.eks. butikkselger eller kafeeier, er eleven i aktivitet, samtidig som den får konkrete erfaringer med matematikkens og skriftspråkets plass i hverdagen. Dette skaper mening for eleven, og mening blir igjen til kunnskap. For barnet blir dermed lek og læring uatskillelige. Barnet leker for opplevelsen i seg selv, men læringen blir et positivt biprodukt. «Lek gir barn mulighet til å trene seg opp til abstrakt tenkning, teste sine grenser, befeste og fordøye ny kunnskap» (Öhman, 2012, s. 184). Fellesskapet som oppstår gjennom lek med andre kan føre til vennskap og felles forståelse, det å få bli med i leken styrker barnets selvbilde og trivsel. «I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Det vil si at leken er av stor betydning for utviklingen av barnets sosiale kompetanse. Min erfaring er at gode lekere fungerer godt sosialt, er kreative og løsningsfokuserte. I leken er det mindre skummelt å gjøre feil, noe som gjør at barnet tør prøve ulike løsninger for å få oppgaver løst. Klarer eleven å ta med disse ferdighetene inn i klasserommet, vil det være positivt i forbindelse med både skolearbeid og venner.

### ***2.3 Politiske føringer på skolens innhold***

Skolens innhold og utvikling blir styrt av læreplaner utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. Politisk styring og trender i tiden påvirker innholdet i disse planene. I dette kapittelet vil jeg se litt nærmere på innholdet i skolen etter 6-åringenes inntog.

#### ***2.3.1 Hva skjedde med Reform 97?***

Med Reform 97 og skolestart for 6-åringer ble Læreplanen for den 10-årige grunnskolen, L97 iverksatt. I generell del står det blant annet at barnas utvikling sier noe om hvordan undervisningen bør tilrettelegges og organiseres (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 56). Elevenes ulike forutsetninger avgjør hvilket fagstoff og arbeidsmåter som skal brukes, og individuell tilpassing er helt nødvendig. Om 1.trinn spesielt sier læreplanen at det skal være en god overgang mellom barnehage og skole, og at opplæringen skal være preget av tradisjoner fra både barnehage og skole. Året skal ha et klart førskolepreg hvor et vekslende samspill mellom lek og andre utviklende aktiviteter blir satt som en forutsetning for undervisningen. Læring gjennom lek skal vektlegges (KUF, 1996,

s.73). Når man ser på timefordelingen i L97, kan man se at fra 1-4 trinn er det satt av til sammen 247 timer til «Frie aktiviteter» (KUF, 1996, s.81). Disse timene er ment å skulle brukes til lek og aldersintegrerte aktiviteter (aktiviteter tilpasset barnets modning). I L97's fagplan for norsk på 1.trinn blir språkstimulerende aktiviteter vektlagt, samt trening i ferdigheter som trengs for å fungere i en større gruppe. Om lese- og skriveopplæringen står det at eleven skal bli oppmerksom på skriftsymboler og sammenhengen mellom tale og skrift. Bokstaver kan innføres i elevens eget tempo (KUF, 1996, s. 117).

I 2003 publiserte Norsk forskningsråd, på oppdrag fra utdannings- og forskningsdepartementet, en evaluering av reform 97. Evalueringsrapporten var et resultat av et forskningsprogram i perioden 1998-2003 (Haug, 2003, s. 3). Forskerne registrerte mye lek i skolen, men for det meste frilek. De så lite av at lærerne fulgte føringene fra læreplanen om å bruke leken som pedagogisk virkemiddel i forbindelse med temaarbeid, eller læring innenfor de ulike fagene (Haug, 2003, s. 58). Rapporten påpekte at skolen var rik på aktiviteter, men at mengden og kvaliteten på læringen var lav. Videre kom det frem at elever med behov for ekstra tilpassing ikke fikk den opplæringen de hadde krav på (Haug, 2003, s. 82-86). Evalueringsrapporten konkluderer til slutt med at elevene ikke når de faglige målene i planen.

### ***2.3.2 Ble skolen bedre med Kunnskapsløftet?***

Som et resultat av evalueringen av Reform 97, ble Kunnskapsløftet innført i august 2006.

Målet med å innføre Kunnskapsløftet var å gi alle elever forbedrede læringsresultater.

Kunnskapsløftet skulle «sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016a). En av endringene var blant annet at lese- og skriveopplæringen skulle vektlegges fra første trinn.

I Kunnskapsløftet er føringer på organisering av undervisning lite konkrete, og skal kunne tilpasses alle trinn. Ordet lek er omtrent fraværende. Opplæringen skal møte elevene på deres premisser med tanke på alderstrinn og utviklingsnivå, samtidig som den skal utfordre barna til å lære nytt. Læreren må ha gode fagkunnskaper, samt kunnskap om normal og avvikende utvikling, både rundt faglige evner, men også med tanke på det sosiale og emosjonelle. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 7-16). Timene til «frie aktiviteter» er tatt bort og erstattet med flere timer i skolefagene samt «fleksibel time». Fleksibel time (38 timer fordelt på 1.-7.trinn) «skal brukes til opplæring i de fagene og på det trinnet skoleeier mener er mest tilrådelig ut fra lokale behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse timene har et mer teoretisk preg enn timene til «frie aktiviteter». Fagplanene for det enkelte fag er forandret fra

trinnvis beskrivelse, til måloppnåelse etter utvalgte trinn. Fagplanen i norsk sier noe om hva elevene skal kunne når de går ut av 2. trinn. Skolene må derfor selv utarbeide delmål for hvor langt elevene skal være kommet etter 1.trinn.

I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet ble det igangsatt et omfattende evalueringsprogram. Et resultat av dette ble Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016): «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet», som ble publisert i 2016. I meldingen kommer det bl.a. frem at det må satses mer på dybdelæring. «[...] fagenes innhold må derfor ikke være så omfattende at lærerne opplever at de må avslutte et emne før elevene har hatt mulighet til å oppnå en varig kunnskap og forståelse» (Meld. st. nr. 28, 2015-2016, s. 34). «Overordnet del» er første del i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Den ble ferdig høsten 2017. Det arbeides også med fornying av fag og læreplaner, og tidspunktet for innføring av "Overordnet del" vil henge sammen med ferdigstillelsen av disse. (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Min masteroppgave tar utgangspunkt i observasjoner, refleksjoner og intervjuer som er gjort med gjeldende læreplan, jeg vil derfor ikke se nærmere på den nye planen her, selv om det kunne vært interessant.

Gjennomgangen ovenfor viser noen av endringene i skolen siden 6-åringene kom inn. I en artikkel om «Seksårsreformen 20 år etter» (Jonassen, 2017a) blir det påpekt at seksårsreformen aldri fikk komme skikkelig i gang før den ble endret. Allerede i 2003 ble det økt læringspress på 1.trinn med lese- og skriveopplæring. I tillegg ble det krav om videreutdanning for barnehagelærere som ønsket å jobbe i skolen. Professor Nielsen (Jonassen, 2017a) mener at seksårsreformen kunne ha fungert bra, dersom kunnskapsreformen ikke hadde kommet. Hun har observert for lange læringsøkter, lite voksenkontakt og lite tid til lek og fysisk aktivitet. Etter hennes mening bør den originale reformen gjeninnføres, og viser til Danmark og Finland som har 0.klasse før barna begynner i 1.klasse som 7-åringene. I samme artikkel hevder professor Haug at seksårsreformen ikke har ført til mer læring, men heller negative konsekvenser, spesielt for guttene, som normalt er mer umodne ved skolestart enn jentene. Videre gjør han oppmerksom på at forskning viser at «[...] å sette små barn inn i formelle læringssituasjoner med stort trykk, kan skape problemer på sikt» (Jonassen, 2017a). Brodal og Lunde (2018) bekymrer seg for større skolefravall og psykiske lidelser hos barn og unge som en følge av økt læringspress i tidlig alder.

### 2.3.3 *Hvor ble det av «barnets beste»?*

Holst (2009) har analysert sentrale styringsdokumenter i perioden 2002-2009 med utgangspunkt i FNs barnekonvensjonens art. 3.1, for å undersøke om det har blitt tatt hensyn til barnets beste når det gjelder endringer i 6-åringens skoledag. Holst tar ikke standpunkt til om endringene som har vært er til barnets beste, hun har bare undersøkt om temaet har vært problematisert i prosessen. I artikkel 3.1. står det:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende syn (FN, 1989).

Denne analysen ble utført i 2009, men jeg synes problemstillingen fremdeles er aktuell. Holst har vurdert 8 punkter hvor hun setter spørsmålsteget til om det er tatt hensyn til barnets beste. Jeg har valgt ut 5 som jeg synes er interessante med tanke på min problemstilling. Alle henvisninger i punktene nedenfor bygger på Holst (2009).

- Pedagogiske ressurser i 1. klasse og barnets beste: I følge opplæringsloven § 8-4 i 1997 skulle det være 2 pedagoger i klasser med over 18 elever. Denne paragrafen ble i 2003 opphevet og erstattet av ny § 8-2 hvor det ble sagt at eleven kunne organiseres i grupper etter behov, så lenge det var pedagogisk forsvarlig. Holst skriver at det som da skjedde, var at 6-åringene på de fleste skolene ble delt i grupper, noen mindre, men også i større grupper. Retten til 2 pedagoger i grupper over 18 elever forsvant, og media meldte om økt uro i skolen og manglende pedagogtetthet.
- Lek og barnets beste: L97 la klare føringer for at lek var en del av opplæringen. Ordet lek ble, i følge Holst, brukt ca. 130 ganger i L97, mot 4 ganger i Kunnskapsløftet 06. Etter Kunnskapsløftet ble ikke leken brukt som pedagogisk virkemiddel slik det var tenkt med L97. Nyutdannede lærere sa at de teoretiske fagene tok for stor plass. Det ble ikke plass til lek. For mye lek i skolen, ble brukt som forklaring på svake resultater på nasjonale prøver. Leken som før ble vektlagt som best for 6-åringen, ble nå sett på som et hinder for læring.
- Formell lese-, skrive- og matematikkopplæring og barnets beste: I L97 ble det sagt at den formelle lese-, skrive-, og matematikkopplæringen skulle starte i 2. klasse. Barn som var interesserte før denne tid kunne godt undervises i dette, men hovedintensjonen var at 1.klasse skulle ha et klart førskolepreg. Leken fikk også denne gangen skylden for dårlige resultater, og i st. meld.nr 30 (2003-2004) la utdanningsminister Clemet ut kursen for at den formelle opplæringen skulle starte fra 1. klasse.
- "Frie aktiviteter" og barnets beste: Faget "Frie aktiviteter", ble opprettet i forbindelse med L97. Dette faget skulle i hovedsak benyttes til lek, bevegelse og aldersintegreerte aktiviteter.

Mange skoler organiserte disse timene i en utedag hvor man la vekt på læring gjennom lek. Ny regjering i 2003 ønsket også mer fysisk aktivitet. Holst siterer fra NOU 2003:16 (2003, s. 14): «Særlig for barnetrinnet synes økt fysisk aktivitet i skolehverdagen å kunne bidra til økt konsentrasjon og bedre læring». Likevel forsvant "Frie aktiviteter" da LK06 trådte i kraft. I følge Holst forsvant "Det beste fra barnehagen" uten offentlig debatt.

- Lengden på undervisningstid og barnets beste: Innføringen av utvidet skoledag høsten 2008 var enda et tiltak som skulle øke kvaliteten på opplæringen. Holst (2009) siterer fra st.meld.nr 16 (2006-2007, s 97): «En utvidet skoledag skal legge til rette for økt fysisk aktivitet [...] En lengre skoledag vil redusere behovet for skolefritidsordningen». Videre siterer hun fra st.meld.nr 31 (2007-2008):  
«[...] utvidet timetallet på barnetrinnet i fagene norsk, matematikk og engelsk med til sammen fem timer fra høsten 2008. Utvidet timetall er et viktig element i en utvikling mot en mer helhetlig skoledag som inkluderer flere timer fag, mer fysisk aktivitet [...]» (s. 60).

Holst skriver at hun selv har gjennomført en uformell undersøkelse blant noen skoler i Oslo og Akershus. Her kommer det frem at de ekstra timene i 1. klasse stort sett går til norsk eller matematikk, ikke til fysisk aktivitet.

Holst konkluderer med at det vil gå mange år før man kanskje kan vite om disse endringene er til barnets beste eller ikke. Hun mener at det ikke er grunn for å tvile på at endringene som er gjort, er etter ønske om å gjøre norsk skole bedre. Det hun imidlertid ønsker å rette oppmerksomheten på er «[...] at prinsippet om barnets beste ikke har vært drøftet, analysert eller problematisert i de aktuelle styringsdokumentene som er gjennomgått [...]» (Holst, 2009), noe hun mener både er konvensjonsstridig og bekymringsfullt.

#### ***2.4 Skoleforberedende aktiviteter i barnehagen***

Ogden (2015) viser til forskning hvor Nielsen mfl. (2013) konkluderer med at barn som har hatt et dagtilbud med høy kvalitet før skolestart, gjør det bedre i skolen både faglig og sosialt. Tilbudet påvirker barnas kognitive og sosiale utvikling positivt både på kort og på lang sikt. Gode barnehager gjør barna *skoleklare* som vil si at «de har gode kognitive, atferdsmessige og sosiale mosjonelle forutsetninger for å tilpasse seg skolen og prestere i skolefagene» (Ogden, 2015, s. 75). Hvilke skoleforberedende ferdigheter som er viktigst, er forskningen mindre klar på. Sosiale ferdigheter, selvstendighet og atferd blir vektlagt av noen, mens andre ser på skolefaglige aktiviteter (telle, skrive, lese). Hvordan relasjonen foreldre-barn er, og hvordan barnet blir stimulert hjemme kognitivt, språklig og sosialt, er av betydning. I tillegg vil gode relasjoner til de voksne i barnehagen skape trygghet hos barnet og gi gode

forutsetninger for hvordan det klarer å tilpasse seg, samtidig som gode relasjoner til lærerne i skolen blir viktig for barnas videre trivsel og atferd (Ogden, 2015, s. 75).

I forbindelse med regjeringens mål med å sikre hele utdanningsforløpet, ønsket de også å styrke kvaliteten i barnehagene. I mars 2016 kom Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen». Den skulle ligge til grunn for arbeidet med en ny rammeplan for barnehager. I følge meldingen, har ikke Rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2011) tydelige føringer for det pedagogiske tilbudet til de eldste barna. Et av de prioriterte punktene regjeringen derfor ville styrke og videreutvikle, var «at ny rammeplan skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen, i samsvar med etablert praksis i de fleste barnehager» (Meld. st. nr. 19, 2015-2016, s. 10). I meldingen står det at barnehage og skole ikke har godt nok kjennskap til hverandres læringsfilosofier, arbeidsmåter og praksis. Dette kan gjøre samarbeidet utfordrende og vanskelig. Det blir anbefalt et tettere faglig samarbeid mellom barnehage og skole, som skal gjøre overgangen for barna bedre.

1. august 2017 trådte den nye Rammeplanen for barnehager i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Denne pålegger barnehagen å samarbeide med foreldre og skole for å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole. Det står:

Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen. [...] Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner. Barna skal få bli kjent med hva som skjer i skolen og skolefritidsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 33-34).

Videre står det at barnehagen pålegges å få frem i årsplanen hvordan de skal samarbeide med skolen slik at barna opplever en sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 38).

I beskrivelsen av innhold i barnehagens fagområder finner jeg ikke skoleforberedende aktiviteter nevnt spesielt, og ut fra min oppfatning mangler også denne rammeplanen et tydelig skoleforberedende innhold for de eldste barna.

## ***2.5 Faktorer for en god overgang barnehage - skole***

Barnehagen skiller seg fra skolen som lærings- og oppvekstinstitusjon på flere måter.

Strukturen både fysisk, organisatorisk og praktisk er forskjellig. I barnehagen har barna ulik oppholdstid og bedre tilgang på voksne, noe som blant annet gir bedre tid til oppfølging og veiledning av sosiale ferdigheter. Foreldrene har mer personlig kontakt med personalet siden de som regel møtes daglig (Ogden, 2015, s. 79). Dette gjør det lettere for barnehage og hjem å samarbeide for barnets beste. Ogden (2015) betegner overgangen til skolen som et kritisk

vendepunkt, og viser til foreldre som sier at alt gikk bra helt til barnet begynte på skolen. Han mener en god overgang avhenger av god sammenheng mellom det nye og det gamle, og at særlig tre faktorer spiller inn: Hvordan barnet blir forberedt mentalt og praktisk; støtte fra det gamle miljøet i overgangen; og hvordan barnet blir mottatt i det nye miljøet. Videre viser han til forskning som ser på betydningen av utviklingen av sosial kompetanse hos barn. «Læring av sosiale ferdigheter bidrar til at barn mestrer viktige utviklingsoppgaver som å etablere varige vennskap, tilpasse seg skolen og omgås voksne» (Ogden, 2015, s. 76). Sosiale ferdigheter i forbindelse med skolestart kan deles i to grupper. Den ene gruppen går på ferdigheter når det gjelder læring. Eleven skal være oppmerksom, lytte, delta i gruppearbeid, ta initiativ og holde fokus på oppgaven. Den andre gruppen går på ferdigheter når det gjelder venner. 1.klassingen skal kunne skaffe seg og holde på venner, fungere i samtaler, starte eller vedlikeholde lek, ta initiativ til felles aktiviteter og inkludere andre på en positiv måte (Ogden, 2015, s. 76).

Da jeg begynte å jobbe i skolen, opplevde jeg at mine forestillinger om begynnertrinnet ikke stemte med virkeligheten. Kravene til stillhet, stillesitting og selvstendig jobbing var kanskje det som overrasket meg mest. Hogsnes og Moser (2014, s. 2) fremhever betydningen av god kommunikasjonen mellom barnehage, skole og SFO. De begrunner det med at instansene har ulike historier og tradisjoner, noe som gjør at synet på hva som skaper sammenheng i overgangen og hvilke forutsetninger barnet har for møtet med skolen, forstås på ulike måter. Dette kan være en årsak til min opplevelse. Jakobsen (2017) skriver i en artikkel at forskere mener overgangen til skolen kan bli tryggere dersom det blir en mer flytende sammenheng. Barnehagens pedagogikk blir vanligvis tilsidesatt når barna skal forberedes til skolestart. Førskoleaktivitetene blir «skolifiserte», noe som er bekymringsfullt i følge Lillejord, direktør for Kunnskapssenteret (Jakobsen, 2017). Lillejord sier at skolen må ta mer hensyn til den kompetansen barna har med seg fra barnehagen. Forsker Hogsnes støtter henne i dette og mener det krever mer innsats fra skolens side. Hun sier skolen ofte nedprioriterer møter med barnehagen, men at det som regel handler om mangel på tid, ikke vilje. I møter mellom barnehage og skole anbefaler Hogsnes at de også må ta samtaler med barna. Hva er deres forventninger? (Jakobsen, 2017). Bedre samarbeid vil kunne gi skolen et bedre bilde av hvem 1.klassingen er, og hva de har med seg når de kommer. Dette vil gjøre det lettere for skolen å tilrettelegge for en god start.



## **2.6 En god start i klasserommet**

*Læringsmiljøet* i klasserommet har stor betydning for om 1.klassingen vil trives eller ikke på skolen. Elevens faglige mestringsnivå har, som nevnt tidligere, innvirkning på barnas motivasjon og trivsel. Et læringsmiljø består av alle forhold som kan påvirke elevens trivsel og læring i skolen. I 2016 definerte Utdanningsdirektoratet læringsmiljø som følgende: «Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når jeg bruker begrepet læringsmiljø videre i oppgaven, har jeg fokus på hvordan 1.klasselæreren legger til rette for trivsel og læring i klasserommet.

### **2.6.1 Betydningen av lærerens kompetanse innen kommunikasjon og relasjonsbygging**

Når elevene begynner på skolen er de uerfarne i elevrollen og vet ikke hva som forventes. Etablering av regler og rutiner med tanke på både læring og sosial kompetanse hjelper 1.klassingene inn i elevrollen og gir forutsigbarhet og trygghet. Det er lærerens ansvar og oppgave å legge til rette for at elevene får forutsetninger for å mestre reglene. (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 18-19). I motsetning til i barnehagen hvor barna som regel kan velge mellom flere aktiviteter, opplever elevene i skolen at de fleste aktivitetene er voksenstyrte, og noe de må være delaktige i. Kollektive beskjeder om hva som skal gjøres når og hvordan, kan være vanskelig for en 5-6 åring å få med seg. Det at en elev ikke følger en beskjed, trenger ikke bety at den ikke vil. Det kan være fordi den ikke har forstått hva som ble sagt (Bergkastet et al., 2015, s. 32). Webster – Stratton (2005) viser til både egen og andres forskning og sier en gjennomsnittslærer gir omtrent 35 beskjeder i løpet av en halvtime, og at antallet nesten fordobles dersom det er barn med atferdsproblemer i klassen. Øker antall beskjeder fra læreren, spesielt negative, øker også disiplineringsproblemene, og beskjedene virker da mot sin hensikt. Av den grunn må læreren vurdere hvilke og hvor mange beskjeder som blir gitt. Det er i tillegg begrenset hvor mye informasjon en 1.klassing klarer å fordøye, og hvor mange beskjeder den klarer å huske. Dersom en lærer har urealistiske forventninger til hva eleven har forutsetninger for å klare, har eleven tapt i utgangspunktet. Hvorfor følge en beskjed en uansett ikke får til? Enkle, tydelige beskjeder som gir rom for elevene å ta inn det som blir sagt, og er tilpasset elevenes alder, gir et godt grunnlag for et godt læringsmiljø (Webster - Stratton, 2005, s. 76-79).

Et godt læringsmiljø avhenger av at ting fungerer på flere nivå i skolen, men mye avhenger av hvordan læreren jobber med klassen. Hva læreren gjør for å få frem det beste i elevene, og hvilke tanker og holdninger som ligger bak arbeidet, er utslagsgivende (Bergkastet et al.,

2015, s. 13). Flere studier dokumenterer at et positivt forhold mellom lærer og elev, har stor innvirkning på elevens motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 223). 1.klasselæreren bør fra første dag jobbe bevisst for å bli kjent med hver enkelt elev i klassen og vise anerkjennelse. Dette skaper et godt grunnlag for videre relasjonsbygging dem i mellom. I relasjonen mellom lærer og elev er det kvaliteten på den personlige kontakten og måten det blir kommunisert på som er avgjørende. God kvalitet kjennetegnes ved at læreren viser interesse og omtanke for eleven, henvender seg til og svarer på en vennlig måte, og har sans for humor. Gode relasjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for at kommunikasjon og undervisning skal fungere, og er fundamentet i kontakten mellom lærer og elev. «De aller fleste elever verdsetter at læreren bryr seg om dem» (Ogden, 2012, s. 30). Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk. Læreren er den profesjonelle, og er den som er ansvarlig for å utvikle relasjonen med eleven til noe positivt. Læreren har også ansvar for å tilrettelegge for at elevene skal få et godt samspill seg imellom (Bergkastet et al., 2015, s. 39). 1.trinnlæreren må være bevisst sin funksjon som rollemodell for sosial samhandling. Hvordan læreren henvender seg til enkeltelever blir observert av resten av elevgruppen. Det er lærerens atferd som setter standard for hva som er akseptert eller ikke (Bergkastet et al., 2015, s. 18).

### **2.6.2 Tilrettelegging av undervisning på begynnertrinnet**

Et tilbakevendende uttrykk i læreplanene og faglitteratur om klasseledelse og læringsmiljø er variert undervisning. Gjennom bruk av variert undervisning, øker sjansen for at alle elevene får oppgaver de mestrer på en eller annen måte, noe som motiverer for videre arbeid. «Det styrende prinsipp for gjennomføringen av timen er at flest mulig elever til en hver tid bør være oppmerksomme eller aktiviserte. Elever som er uvirksomme eller venter på at noe skal skje, blir fort urolige» (Ogden, 2012, s. 44). I en undervisningssituasjon er det læreren som presenterer og formidler det som skal læres. Ogden (2012, s. 45) bruker begrepet *interaktiv storgruppeundervisning* om hvordan læreren, innenfor rammene av en klasse, forsøker å ta hensyn til de ulike elevenes forutsetninger og læringskapasitet. Mesteparten av timen går til undervisning av hele klassen, men gjennom å diskutere og svare på spørsmål, blir elevene delaktige. Videre arbeid med lærestoffet kan skje i små samarbeidsgrupper hvor læreren er tilstede i rommet og er tilgjengelig for spørsmål og hjelp. Denne undervisningsformen blir i andre sammenhenger av og til kalt for tavle- eller kateterundervisning og har fått mye kritikk. I følge Ogden (2012, s. 46) er denne kritikken uberettiget både fordi læreren får formidlet kunnskap til mange på en effektiv måte, men også fordi diskusjonen som foregår i klassen i de aller fleste tilfeller er kunnskapsutviklende. Elevene lærer mer i fellesskap enn på

egenhånd når de sammen diskuterer og reflekterer over spørsmål og svar. I tillegg får de trening i å lytte, argumentere for sine meninger, samt utveksle erfaringer og kunnskap. Ogden (2012) mener videre at kritikken mot denne typen undervisning antageligvis henger sammen med at det har blitt for mye av denne typen undervisning i skolen, og at den har blitt preget av en monolog fra lærerens side, som ikke har invitert elevene til aktiv deltakelse.

1. klasselæreren må legge opp sin undervisning slik at elevene får utfordringer de er i stand til å mestre. For å kunne legge til rette best mulig for den enkelte elev, bør læreren ha kunnskap om elevers ulike læringsstiler og strategier. Elevene lærer på mange forskjellige måter og i ulike sammenhenger, og allerede på 1.trinn må læreren starte prosessen med å hjelpe elevene til å bli bevisste på hva som fremmer egen læring og hva som forstyrrer. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til Dunn og Dunn (1992), som fremhever fysiske og miljømessige forhold som innvirker på elevens arbeid. Hva som skaper konsentrasjon og hva som forstyrrer, varierer fra elev til elev. Noen elever arbeider f.eks. best hvis de får høre på musikk, mens for andre blir det veldig forstyrrende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 237). For 5-6 åringen er læring en prosess som ofte starter med en konkret opplevelse, som så blir bearbeidet på ulike måter i en sosial sammenheng. Barn imiterer andres handlinger og bevegelser, de deltar og skaper aktiviteter og lek, de eksperimenterer og undersøker, og de kommuniserer med andre for å forstå verden bedre (Öhman, 2012, s. 185). Denne måten å lære på, kan være vanskelig å få til å harmonere med det Ogden (2012) betegner som interaktiv storgruppeundervisning. Dette bør læreren ta til følge når undervisning på begynnertrinnet skal planlegges.

### **3. Vitenskapsteori og metode**

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på vitenskapsteori og relatere det til min oppgave. Videre ser jeg på kvantitativ og kvalitativ metode innen forskning, samt hvilket forskningsdesign min undersøkelse passer inn under.

#### ***3.1 Naturvitenskap versus samfunnsvitenskap***

Vitenskapelig forskning kan deles inn i 3 områder: naturvitenskap (realfag), menneskevitenskap (humaniora) og samfunnsvitenskap (sosiologi og samfunn). Områdene kan overlape hverandre, spesielt samfunnsvitenskap og humaniora. I forbindelse med pedagogisk forskning, finner man alle 3 vitenskapsområdene (Fuglseth, 2006, s. 257). Naturvitenskapen studerer fenomener utenfra gjennom observasjoner og testing. De baserer sine svar og forklaringer på logiske slutninger. Fuglseth (2006, s. 259) sier at innenfor

humaniora og samfunn er det mer snakk om sannsynlige årsaker; man kan ikke si at de er absolutt sanne.

Det er menneskene som studeres av en samfunnsforsker, og for å forstå menneskene må en komme i kontakt med dem for å få tilgang på deres meninger og tanker.

«Samfunnsvitenskapens studieobjekt er svært komplekst og består av kommuniserende og tolkende mennesker, og når dette skal utforskes, kreves det et mangfold av fremgangsmåter og metoder» (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 31). Jeg har forsket på menneskers atferd og samspill med omgivelsene i en gitt situasjon (skolestart på 1.trinn), og jeg ønsket å finne en forståelse for denne atferden. Meninger og tanker kan ikke observeres utenfra, derfor måtte jeg gå inn i feltet for å snakke med menneskene bak dem. Siden jeg velger å betegne humaniora som en del av samfunnsvitenskapen, ligger denne oppgaven innenfor samfunnsvitenskap.

### ***3.2 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted***

Vi har alle en oppfatning av hvordan verden henger sammen. Denne oppfatningen har sitt utspring i våre subjektive opplevelser. Tolkningen av disse overfører vi så over på «resten av verden» og finner forklaringer på hvorfor ting er som de er. Overgeneralisering, selektive inntrykk og forhastede konklusjoner, ligger ofte som en bakgrunn for vår virkelighetsforståelse. Vi har lett for å trekke sammenligninger mellom fenomener vi selv har erfart og spesielle inntrykk vi har fått, og dermed utvikle en «sannhet» basert på det. (Johannesen et al., 2010, s. 27-29). Ut fra egne opplevelser som elev, student og mor, hadde jeg en forestilling om hvordan livet i skolen var da jeg begynte å arbeide i skolen. Mine nye erfaringer som spesialpedagog i klasserommet, endret mitt syn på dette. Ut fra mitt barnehagefaglige ståsted, syntes jeg lærerne tok lite hensyn til barnas modningsnivå i undervisningen. Dette mente jeg kunne være en årsak til unødig uro i timene. Men, i forskningsbasert kunnskap er det ikke nok å ta utgangspunkt i egne erfaringer. Man må gjøre systematiske undersøkelser over tid, hvor man ser på flere tilfeller før man kan trekke en slutning om hvordan virkeligheten er (Johannesen et al., 2010, s. 28).

#### ***3.2.1 Egne tolkninger står sentralt***

Hvordan man velger å forske og hvilke svar en kommer frem til, er avhengig av hvilken tilnærming en velger. Fenomenologisk tilnærming vil si at en går ut og ser på «det som viser seg». En er opptatt av et fenomen og vil se nærmere på dette. For å finne ut av hvordan et menneske oppfatter sin verden, må en få en beskrivelse av hva det tenker (Johannesen et al., 2010, s. 83). Min undersøkelse består av observasjoner og intervjuer for få frem hvilke

utfordringer førsteklasinger kan stå ovenfor på skolens begynnertrinn, og videre hvordan hjem, barnehage og skole kan legge til rette for at det blir en god start.

Hermeneutikk kan beskrives som tolkning av tekster, men det kan også dreie seg om hvordan man i ettertid tolker menneskers utsagn og atferd (Fuglseth, 2006, s. 262). Min transkribering av intervjuene er nedskrevne tekster som jeg har tolket. I tillegg til intervjuene har jeg tolket egne nedskrevne observasjoner, samt lest faglitteratur om emnet. I all hermeneutisk forskning, må vi tolke oss selv inn i prosessen. Nøytrale data finnes ikke (Fuglseth, 2006, s. 268). Min tolkning av faglitteratur, intervjuer og observasjoner er farget av min forståelse og opplevelse av fenomenet, samt hvilket inntrykk jeg fikk av informant og intervjusituasjon. Fuglseth (2006, s. 264-265) bruker begrepet *den hermeneutiske sirkel*. Da viser han til at det hele tiden vil være en veksling mellom meg og teksten mens jeg leser. Hvordan jeg tolker innholdet i teksten, blir påvirket av hva jeg forventer å få ut av den. Samtidig gir teksten grunnlag for ny forståelse for meg, som igjen blir utgangspunkt for ny tolkning. Ut fra min kunnskap basert på min praktiske yrkesteori, har jeg med mine observasjoner prøvd å sette meg inn i barnas forståelse og tanker om sin situasjon. Disse observasjonene er allerede fortolket i det jeg skriver dem ned (Waale, 2013, s. 34). Hvilke situasjoner jeg har valgt å skrive ned og hvordan jeg har valgt å skrive det ned, påvirker min videre tolkning og forståelse. På bakgrunn av dette vil jeg si at min oppgave har en hermeneutisk tilnærming. Dette fordi oppgaven blir mye basert på min tolkning og forståelse av empirien.

### **3.3 Kvantitativ versus kvalitativ metode**

Den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannesen et al., 2010, s. 31). Når man skal ta stilling til hvilken av disse en skal velge, må en vite noe om hva bruk av den enkelte metode innebærer. Det vil si: Hvilken metode blir for meg mest hensiktsmessig med tanke på datainnsamling og analyse? Hvilken metode vil gi meg best mulig svar på min problemstilling?

#### **3.3.1 Kvantitativ forskning**

Kvantitative metodetilnæringer har vært brukt i samfunnsforskning i lang tid, historisk sett. «Kvantitativ metode kommer av å kvantifisere, det vil si å tallfeste. Det innebærer at kvantitativ metode i samfunnsforskning baserer seg på opptellinger av sosiale fenomener» (Tuftes, 2011, s. 72). Fordelen med dette er at man kan skaffe seg oversikt over hvor utbredt et fenomen er innenfor en populasjon eller sosiale grupper. I forbindelse med min problemstilling kunne jeg sendt ut spørreskjema til lærere og foreldre og fått en oversikt over hvor mange, og i hvilke situasjoner elevene møter utfordringer i skolen. Videre kunne jeg ha

sammenlignet om situasjonene som foreldrene fortalte om som utfordrende, samsvarte med hva lærerne fortalte. Jeg kunne i tillegg bedt om f.eks. 5 forslag til hvordan en kunne legge til rette for en god skolestart. En ulempe med kvalitativ metode er at det er vanskelig å vite noe om tankene bak svarene jeg får inn. Hvordan har informantene forstått spørsmålene på spørreskjemaet, og hvordan vil jeg tolke svarene? Vil dataene jeg har samlet inn gi et godt nok svar på hvorfor noen situasjoner blir utfordrende for elevene, og hvilke tanker som ligger bak lærernes og foreldrenes forslag om en god skolestart?

### **3.3.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ forskning er ute etter svar på hvordan eller hvorfor noe skjer (Tetzner, 2012, s. 71). «Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig» (Johannesen et al., 2010, s. 32). Alle disse tre punktene passer godt i mitt tilfelle. Jeg trodde jeg kjente til hva som skjer i 1.klasse, men det viste seg å ikke stemme. I tillegg er det forsket lite på hvordan effekten av skolestart for 6-åringer har vært (Holterman & Skjong, 2017, s. 12), og til slutt: Mitt eget overraskende møte med skolens begynnertrinn, utløste en nysgjerrighet i meg og et ønske om å forstå bedre. Er barna klare for den skolen som møter dem? Har foreldre, barnehagelærere og småskolelærere like forventninger og felles forståelse for hva ungene møter, og hva de må mestre i 1.klasse? Ved å ta egne observasjoner i feltet, samt gå nærmere inn på et mindre utvalg av informanter, får jeg mulighet til å undersøke deres opplevelse av fenomenet mer grundig og detaljert. Observasjon og intervju er vanlige metoder for å samle inn kvalitative data (Johannesen et al., 2010, s. 33).

### **3.4 Mitt forskningsdesign**

I denne masteroppgaven stiller jeg spørsmål til hva som skjer i et barns møte med skolens begynnertrinn. Johannesen et al. (2010, s. 86) skriver at det å se nærmere på problemer fra egen praksis, kjennetegner kvalitative casestudier. Mitt utgangspunkt og case ble 1.klassinger på en bestemt skole, som fikk utfordringer i forbindelse med å tilpasse seg skolens begynnertrinn. Jeg mener det er flere som har innvirkning på hvordan skolestarten vil bli for barna. Hva forberedes barna på, og hva møter de i skolen? Får å få svar på dette måtte jeg dermed samle inn empiri fra flere individer innenfor et avgrenset system (opplæringssystemet). Hva mener barnehagelærere, småskolelærere og foreldre er viktige faktorer for en god start? Undersøkelsen min kan derfor betegnes som en sammensatt singelcase med flere analyseenheter (Skogen, 2006, s. 57).

Casestudier er en del av hermeneutisk forskningstradisjon og betegnes som et design med mange muligheter (Skogen, 2006, s. 55). Casedesign forutsetter ikke at man bruker noen spesielle metoder for innsamling av empiri. Det viktigste er at forskeren behersker metoden som velges og forbereder seg grundig. Det kan være krevende å gjennomføre et casestudie siden en har så mange muligheter. Forskeren må holde stø kurs, jobbe nøyaktig og ha oversikt over helheten gjennom hele prosessen. I tillegg er det ekstra viktig å være klar over sin egen forforståelse, slik at en også er åpen for nye perspektiver (Skogen, 2006, s. 58-59).

#### **4. Metodiske valg**

Ved forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen, var jeg nødt til å ta noen metodiske valg. Jeg vil her gå nærmere inn på disse valgene. For å finne svar på min problemstilling, valgte jeg observasjon og intervju. Ved å kombinere disse to metodene, sikret jeg et bedre helhetlig inntrykk av fenomenet jeg ville undersøke. Med intervju fikk jeg anledning til å gå i dybden, og fikk dermed forhåpentligvis bedre innsikt og forståelse for hva informantene tenkte rundt fenomenet. Min erfaring har imidlertid lært meg at det ikke alltid er samsvar mellom det vi sier og det vi gjør. Under intervjuene hadde jeg derfor mine observasjoner av barna i «bakhodet», noe som gjorde at jeg kunne komme med tilleggsspørsmål hvis det informanten fortalte ikke samsvarte med mine inntrykk. Spørsmålene var med på å oppklare misforståelser i min tolkning av det informanten fortalte, eller de ga meg nye perspektiver og dermed ny forståelse av det jeg hadde observert.

##### ***4.1 Deltagende observasjon som metode***

«I pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom iakttagelse. Det handler altså om å være våken og få tak i hva som skjer rundt en» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 41). Ønsker en å se på samhandling mellom mennesker, er observasjon en metode som egner seg godt. Metoden passer godt som en supplerende metode hvis en ønsker å finne svar på en problemstilling ut fra en annen synsvinkel. Observasjon kan også gi tilgang på informasjon som kan være vanskelig å få frem ved f.eks. intervju (Johannesen et al., 2010, s. 118-120). Observasjon kan gjøres på ulike måter. Er observatøren tilskuer eller deltager, er observasjonen strukturert eller ustrukturert, åpen eller skjult? (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49-50).

Å kunne beskrive hva mennesker sier og gjør i naturlige sammenhenger, er et overordnet formål ved deltagende observasjon. Observatøren er ute "i feltet" og samhandler med de som blir observert (Fangen, 2010, s. 12). Som deltagende observatør er man involvert i handlingen

til personene rundt seg, samtidig som man kan stille seg på sidelinjen for bare å observere. «Når du skal benytte deltagende observasjon som forskningsmetode, må du finne gode måter å kombinere de to handlingsprinsippene på» (Fangen, 2010, s. 13). Mine observasjoner er gjort i vanlige arbeidssituasjoner, hvor jeg har vært en av aktørene. Jeg har dermed vært deltagende observatør. Min rolle i klasserommet i enkelte timer, gjorde at jeg noen ganger kunne sitte og observere de andre, uten å delta. Jeg fikk dermed kombinert de to handlingsprinsippene som Fangen (2010) nevner. En svakhet med å være deltagende observatør var at jeg ikke fikk skrevet ned observasjonene før senere på dagen. Detaljer kunne derfor bli glemt og utelatt, noe som igjen kunne ha innvirkning på hvordan jeg tolket mine nedskrevne observasjoner i ettertid, når episodene var et stykke bak i tid.

#### **4.1.1 Utgangspunkt for mine observasjoner**

Observasjoner på egen arbeidsplass kan sammenlignes med det Cato Wadel betegner som Feltarbeid i egen kultur (Wadel, 2014, s. 26-27). I dette tilfellet ble min kultur det som skjer innad i skoleverden. Wadel (2014) fortsetter med at i egen kultur kan det være vanskelig å oppdage ting fordi vi tar dem for gitt. Min fordel var at jeg var ny i skoleverden. Det gjorde at jeg la merke til ting som de andre kanskje ikke reflekterte over. Mine observasjoner gikk på situasjoner som kunne oppleves frustrerende for barna. Det er viktig å få med her at barnas opplevelser av de ulike situasjonene er basert på min tolkning, som igjen er basert på min erfaring med å jobbe med førskolebarn. Jeg kan derfor ikke si at observasjonene er sanne, men ut fra min erfaring mener jeg at mine tolkninger i denne sammenheng er sannsynlige.

Mine observasjoner var usystematiske og ikke planlagte. Dette kjennetegner *ustrukturerte observasjoner*. Det som skjer registreres der og da, og blir skrevet ned i etterkant. «En loggbok kan inneholde enkeltepisoder eller være en beskrivelse av hva som har skjedd i løpet av en dag (dagbok), eventuelt i løpet av flere dager» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49). Min logg består av ustrukturerte observasjoner jeg gjorde i løpet av mitt år på 1.trinn. En ulempe med ustrukturerte observasjoner er at jeg satt igjen med mye forskjellig data, som kunne fordeles på flere kategorier. Når jeg senere jobbet med analysen, savnet jeg flere observasjoner i noen tilfeller, mens andre observasjoner ble til overs. Hadde observasjonene vært mer strukturerte, kunne jeg antagelig fått bedre utbytte av alle.

Å bruke ustrukturerte observasjoner som forskningsdata kan ha etiske utfordringer. Barna og læreren visste ikke på det tidspunktet at de ble observert, observasjonene var skjulte. Å gjøre ting i det skjulte, blir i utgangspunktet ikke sett på som etisk riktig i dagens samfunn. Det kan



gjøre det naturlig å stille spørsmål om mine hensikter ved observasjonene. Samtidig er det en fordel ved skjult observasjon at aktørenes atferd ikke blir påvirket, noe man kan risikere ved åpen observasjon (Løkken & Søbstad, 2006, s. 50). Når man bruker åpen observasjon, vil aktørene mest sannsynlig være mer bevisste på at de blir observert og dermed mer bevisste på hvordan de agerer. Bildet observatøren danner seg står dermed i fare for ikke å avspeile virkeligheten. «Det er ingen tvil om at en aldri ville funnet frem til en del verdifull informasjon i forskning dersom en hadde gått åpent ut til de impliserte og fortalt hva en ønsket å observere» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 50).

#### **4.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervju som metode bygger på en kvalitativ forskningstradisjon (Dalen, 2011, s. 15).

Gjennom intervjuet prøver en å forstå den andres virkelighet.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Johannesen et al. (2010, s. 137) viser til mange gode grunner til å bruke kvalitative intervjuer for å samle inn data. Blant annet at intervjuformen kan tilpasses informantene. I noen tilfeller er det best å la informanten snakke fritt ut fra et gitt tema, andre ganger ønsker intervjueren å styre samtalen med flere forhåndsbestemte spørsmål underveis. Intervju gir også muligheten til å få mer informasjon enn først tenkt. Informanten kan komme med overraskende svar, som en får behov for å utdype. Ved bruk av spørreskjema blir slike muligheter begrenset.

Det er vanlig å skille mellom 3 typer intervjuer. Det ustrukturerte intervjuet er åpent og uformelt. Temaet er bestemt, men intervjueren tilpasser spørsmålene etter hvert som samtalen utvikler seg. Et semistrukturert, eller delvis strukturert intervju, tar utgangspunkt i en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål. Samtidig står intervjueren fritt til å endre rekkefølgen av spørsmålene, utelate noen, eller legge til nye. Temaet kan også endres. Ved et strukturert intervju er spørsmål og tema forhåndsbestemte, og informanten må velge svar ut fra bestemte svaralternativer (Johannesen et al., 2010, s. 137).

##### **4.2.1 Valg av intervjuform**

Jeg tok i bruk både semistrukturert intervju og ustrukturert intervju. Intervjuene med barnehagelærerne og lærerne var semistrukturert (vedlegg 2 og 3). Før jeg utformet intervjuguiden, måtte jeg tenke nøye gjennom hva jeg søkte ny kunnskap om for å formulere spørsmål ut fra det. Med et semistrukturert intervju var det samtidig rom for å gå inn på områder informantene tok med, men som jeg ikke hadde tenkt på under forberedelsene.

Som mor har jeg egen erfaring med barn i skolen, men det ga meg ikke det foreldreperspektivet som jeg ønsket her. Hvordan oppleves det å være foreldre til et barn som får problemer i skolen? Denne informasjonen tenkte jeg ville komme best frem, dersom jeg brukte et ustrukturert intervju når jeg skulle intervjuere moren (vedlegg 4). Da er det informanten som avgjør hva som er viktig å få frem.

Formulering av spørsmål kan være noe av det vanskeligste ved intervju (Løkken & Søbstad, 2006, s. 125). Klarer man å stille spørsmål slik at en får svar på det en lurer på? Løkken og Søbstad (2006, s.125-128) tar for seg 6 ulike punkter en bør se på for å unngå å gjøre noen store feiltrinn. Jeg prøvde å være spesielt bevisst på at spørsmålene skulle være knyttet til problemstillingen, være klare og entydige, ikke være ledende, og ikke være «ladet» med mine forventninger til hva som var et bra svar. Jeg har liten erfaring med å gjennomføre intervjuer og opplevde det som spesielt vanskelig å ikke stille ledende spørsmål. Dette var f.eks. når informantens utsagn ikke samsvarte med mine inntrykk etter mine observasjoner, eller hvis informanten var inne på noe som en av de tidligere informantene også hadde sagt noe om. I ettertid ser jeg også at jeg skulle ha tenkt nøyere gjennom rekkefølgen på intervjuene. Jeg tror at dersom jeg hadde intervjuet moren først, ville jeg ha endret litt, eller gått litt dypere inn i noen av spørsmålene til barnehagelærer og lærer.

### **4.3 Informantutvalg**

Intervjupersoner velges «[...] ofte fordi de har særegne kunnskaper om en setting eller en spesifikk sosial praksis og dermed får en rolle som eksperter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Hvilke informanter man velger og hvor mange, er avgjørende for kvaliteten på empirien som skal samles inn. Få informanter kan gi et for tynt grunnlag for analyse, mens veldig mange informanter kan utløse en uoverkommelig tidkrevende tolkning- og analyseprosess (Dalen, 2011, s. 45). Det finnes flere mulige tilnærminger når en skal finne passende informanter til forskning. Jeg vil videre si litt om teoretisk utvelging og kriterieutvelging.

#### **4.3.1 Kriterier for informantutvelging**

Det er vanlig å skille mellom teoretisk utvelging og kriterieutvelging når informanter skal plukkes ut. Et eksempel på teoretisk utvelging er innenfor forskningsmetoden "Grounded Theory". Her prøver man å finne en maksimal variasjon blant informantene. Dette fordi denne metoden skaper sin teori ut fra empirien som blir samlet inn (Dalen, 2011, s. 41-43). Jeg velger å forstå det som at variasjon i informantens syn og innfallsvinkler, sikrer kvaliteten på innsamlede data i andre forskningsmetoder også. Teoretisk utvelging krever at forskeren har god kjennskap til temaet, slik at hun vet hvilke informanter som kan være representative for

helheten (Dalen, 2011, s. 43). I mitt tilfelle vil det si at det ville vært en fordel å finne informanter med ulike syn på hva som fungerer og hva som ikke fungerer i forbindelse med barnas møte med skolens begynnertrinn.

Dalen (2011, s. 47) påpeker at en ikke alltid har tilstrekkelig innsikt og kompetanse i feltet til å plukke ut egnede informanter som kan representere en normalvariasjon. Hun foreslår at man går ut og «spaner» på feltet for å bli bedre kjent med kulturen. Da kan man få kontakt med personer som kan bidra med å foreslå aktuelle informanter. Videre viser hun til at en også kan velge informanter ut fra gitte kriterier. Det vil si at man gjør noen avgrensninger for å sikre kvaliteten på empirien som samles inn. For min undersøkelse ville det si at jeg måtte tenke over hvilke informanter som kunne gi meg gode svar i forbindelse med problemstillingen, og hva som var praktisk mulig for meg å få til. Hvem har erfaring og hvem vet noe om hvordan barna mestrer møtet med skolen? Hvem kan bidra til at barna kan få en best mulig start på skolens begynnertrinn?

#### **4.3.2 Mitt utvalg**

Når jeg tok mitt valg om hvilke informanter jeg ville bruke, la jeg til grunn både min kjennskap til feltet, hvem jeg trodde kunne gi meg gode svar, og hva som for meg var praktisk mulig å få til. Jeg tok derfor i bruk både teoretisk utvelgelse og kriterieutvelgelse. Dalen (2011, s.50) skriver at det i noen tilfeller kan være viktig å få belyst flere perspektiver av temaet. Da er det hensiktsmessig å bruke flere informantgrupper. Som fagperson er jeg interessert i barnehagelærers og småskolelærers tanker om organisering og innhold. Det er noe jeg vil få utbytte av med tanke på egen jobb som veileder og spesialpedagog. Videre mener jeg at barns læringsutvikling er et resultat av samarbeid mellom skole og hjem. Det må være en felles forståelse for hvordan barnet har det på skolen. Det nytter lite å sette inn tiltak i skolen dersom foreldrene ikke er enige. På bakgrunn av dette valgte jeg ut en barnehagelærer, en småskolelærer og en mor, som informanter. Antall informanter totalt var, i samarbeid med veileder, basert ut fra masteroppgavens størrelse. Nyere forskning viser en tendens til at det kan være en fordel at man ikke har så mange intervjuer, men heller bruker god tid på forberedelser og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Barnehagelæreren representerer min tidligere yrkesgruppe. Informanten som ble forespurt er fra mitt tidligere yrkesnettverk, og er en person som jeg anser som faglig dyktig i jobben sin. Kriteriet var at informanten måtte ha jobbet med 5 åringene i barnehagen og ha noen års erfaring med å planlegge og utføre skoleforberedende aktiviteter. Småskolelæreren fant jeg på

min egen arbeidsplass. Siden jeg var forholdsvis ny på arbeidsplassen, trengte jeg hjelp til å få tak i "den gode" læreren. En lærer som hadde rykte på seg for å være den som "alltid har fine klasser". Hva gjør den for å få det til? Kriteriene jeg satt i tillegg, var at informanten skulle ha undervist på 1.trinn flere ganger og helst ha erfaring fra 1.trinn før 6-åringene kom inn i skolen. For å finne denne læreren, tok jeg først kontakt med en kollega med lang erfaring på skolen, og som hadde en bedre oversikt over de andre lærerne enn jeg. Denne læreren ble min måte å "spane" på som Dalen (2011, s. 47) omtaler.

Det hadde vært veldig interessant å se på saken fra elevenes side, siden det er deres møte med skolen det handler om. Å bruke barn som informanter krever at forskeren må få en god relasjon til barnet, slik at barnet føler seg trygt og tør svare ærlig. Barnet må ikke føle seg presset til å svare noe de egentlig ikke vet (Waale, 2013, s. 31). En annen viktig faktor er:

En elev formidler sine synspunkter ut fra sine spesielle forutsetninger, og innenfor denne rammen er det som eleven sier «sant». Det blir den voksne/lærerens ansvar å sette elevens informasjon inn i en kontekst og eventuelt klargjøre begrensningene ved elevens utsagn (Waale, 2013, s. 31).

Det vil si at selv om svarene barna gir meg er sanne for barna der og da, kan det tenkes at de har forandret mening hvis jeg spør dem en annen dag, eller i en annen setting. Hvor mye vekt kan man da legge i barnas uttalelser? Det å bruke barn som informanter gir i tillegg merarbeid i forbindelse med å innhente flere tillatelser. Det er ikke bare barna som må si ja, foreldrene må også gi sitt samtykke. I mitt tilfelle ble merarbeid med tanke på min tidsramme, det mest avgjørende kriteriet når jeg valgte elevintervju bort. Jeg hadde likevel et ønske om å få vite mer om hvordan barna opplever møtet med begynnertrinnet. Mine observasjoner, gjort og tolket av meg som fagperson, vil ikke få fram alle sider. Problemstillingen i denne oppgaven retter fokus mot hvordan en kan gjøre skolestarten bedre. Da må en vite litt om hva som ikke fungerer. Jeg valgte derfor å intervju en mor til et barn som opplevde møtet med skolen som utfordrende.

#### ***4.4 Forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen***

En viktig del av forberedelsene var å få i orden formelle tillatelser. Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble sendt inn og godkjent (vedlegg 5 og 6). I tillegg tok jeg kontakt med styrer og rektor i barnehage og skole, for å få deres tillatelse til å gjennomføre intervju med en av deres ansatte (vedlegg 7 og 8). Etter å ha innhentet tillatelse tok jeg personlig kontakt med informantene. Alle informantene fant jeg i mitt eget jobb- eller private nettverk. Jeg sendte dem en skriftlig informasjon om undersøkelsen (vedlegg 9), og ba dem lese og signere samtykke, hvis de ønsket å delta.

Loggen min er basert på mine egne observasjoner og refleksjoner, og utleverer ikke 3.person. Episoder som blir nevnt i oppgaven, er en blanding av mine observasjoner og informantenes utsagn. Læreren som jobbet i klassen hvor jeg tok de fleste observasjoner har blitt informert muntlig om dette. I oppgaven kommer det ikke fram tidspunkt for når loggen er skrevet, eller hvilken skole jeg jobbet på når observasjonene ble tatt. Elevene (eller foreldrene) er derfor ikke blitt informerte, siden elevene er anonymisert. Observasjonene jeg tok kan betegnes som ustrukturerte observasjoner (Løkken & Søbstad, 2006, s. 49). De var ikke planlagte og oppstod spontant. Nedtegnelser ble gjort noe i etterkant av observasjonene, som en slags refleksjon over hva jeg hadde observert. Da de fleste observasjonene ble tatt, var jeg egentlig ikke i gang med min forskningsprosess. Oppgavens tema kan sies å være et resultat av mine refleksjoner rundt observasjonene.

En intervjuguide skal hjelpe til med å holde fokus på tema i et intervju, og spørsmålene er utarbeidet ut fra problemstilling og aktuell teori (Johnsen, 2006, s. 125). Jeg jobbet en del med intervjuguidene før jeg gikk ut i feltet. Dette for å forsikre meg om at jeg visste hva jeg var ute etter, slik at dataene jeg til slutt ville sitte igjen med, ville gi meg mest mulig relevant utbytte. Før jeg gikk i gang med intervjuene, måtte jeg tenke gjennom hva som kunne påvirke intervjuet (Johannesen et al., 2010, s. 142). Intervjuene skulle foregå ansikt til ansikt, og for å gjøre det enklest mulig for informantene, tilbød jeg meg å komme på arbeidsplassen til barnehagelæreren og læreren. Moren fikk velge hvor vi skulle møtes. Hun valgte at jeg skulle komme hjem til henne.

Siden alle informantene er personer jeg mer eller mindre kjenner fra før, ble det ekstra viktig for meg å forberede meg godt på min rolle som intervjuer. Jeg måtte unngå at intervjuet bare ble en hyggelig samtale, da det kunne føre til at jeg mistet mitt fokus som forsker, og dermed gikk glipp av viktig data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 119-120) skriver om opinionsundersøkeren, utforskeren og deltakeren. Jeg tror min rolle først og fremst ble som opinionsundersøkeren, dvs. at jeg var ute etter informantens holdninger og meninger. Jeg ga informantene rom for å fortelle, og prøvde, bortsett fra å stille spørsmål fra intervjuguiden, å ikke kommentere så mye av det som ble sagt. Samtidig kom deltageren frem når jeg stusset på informantenes utsagn. Gjennom nye spørsmål fra meg, oppstod det en samtale hvor det kom frem ny kunnskap. Som intervjuer beveget jeg meg fra å være passivt lyttende, til å være aktivt deltagende. Kvale og Brinkmann (2015) sammenligner deltakeren med metaforen den reisende: «Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med

den reisende. Reisen kan spore til ettertanke og refleksjon, og dermed vise intervjueren vei til ny selvinnsikt» (s. 72).

Jeg brukte min egen telefon til å gjøre lydopptak med og for å sikre at intervjuet ble mest mulig uforstyrret, satt jeg den i flymodus før intervjuet startet. Opptakene ble overført til min PC etter intervjuet, og slettet fra telefonen. Intervjuene transkriberte jeg fortløpende, og etter undersøkelsen var gjennomført, satt jeg igjen med en samling av nedskrevne intervjuer og min egen loggbok. Samlingen av data, inkludert lydfile, ble lagret på min private PC, som er passord-beskyttet. Informantene ble informert om at alle data ville bli slettet når arbeidet med masteroppgaven var over.

#### **4.5 Undersøkelsens troverdighet**

Vil dataene jeg samler inn være troverdige? Kan mine tolkninger overføres? Dalen viser til at det i kvantitativ forskning er standardmetoder for hvordan man kan måle validitet og reliabilitet. Disse er likevel ikke overførbare til kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 92). I dette kapitlet vil jeg se på noen måter å vurdere pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i kvalitativ forskning.

##### **4.5.1 Reliabilitet og validitet.**

Reliabilitet sier noe om påliteligheten i forskningen. I kvalitative studier er det vanskelig å fastslå om undersøkelsen er gjort rett. Samtalen i intervjuene styrer utfallet, observasjoner er kontekstavhengige og avhengig av «øyet som ser». Forskeren er en aktør i undersøkelsen og «Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen andre kan derfor tolke på samme måte» (Johannesen et al., 2010, s. 229). Kvale og Brinkmann (2015, s. 239) hevder at hvordan forskeren opptrer, kan være et større problem enn at man tolker inntrykk på ulike måter. De bruker begrepene *partisk subjektivitet* og *perspektivisk subjektivitet* om fortolkningsforskjeller og sier det innvirker på reliabiliteten i undersøkelsen. Har jeg en partisk subjektivitet, vil det si at jeg leter etter ting i teksten som kan bekrefte mine egne antagelser og meninger. Momenter som ikke støtter dette, ser jeg bort i fra. En perspektivisk subjektivitet innebærer at jeg inntar ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til teksten. Dette gjør at jeg kommer til forskjellige konklusjoner alt utfra hvilket perspektiv jeg tar.

Når de forskjellige perspektivene på en intervjutekst forklares og forskerens spørsmål til teksten spesifiseres, vil ikke flere fortolkninger av den samme teksten være en svakhet. Det vil tvert imot berike og styrke intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 240).

Hvilken subjektivitet jeg hadde når jeg analyserte datamaterialet kan derfor være avgjørende for min konklusjon om at den skolen elevene på 1.trinn møter, er tilrettelagt ut fra barnas forutsetninger eller ikke.

Validitet i en undersøkelse sier noe om den er troverdig eller ikke (Johannesen et al., 2010, s. 230). I forbindelse med kvantitative studier spør man seg om man måler det man tror man måler, om dataene man har samlet inn har sammenheng med fenomenet man undersøker. I kvalitative undersøkelser er ikke det som undersøkes like målbart, så det er vanskelig å avgjøre om det er validitet i funnene. Et alternativ er å spørre seg om metoden man bruker er hensiktsmessig i forhold til hva man vil undersøke. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannesen et al., 2010, s. 230). Dalen nevner 6 punkter som en må tenke over når man skal vurdere validitet i undersøkelsen: Forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011, s. 94). I min forskning kan en f.eks. stille spørsmål til min datainnsamling. Hvor oppmerksom var jeg på min forskerrolle da jeg observerte? Var jeg bevisst på å få med meg både positive og negative situasjoner, eller var jeg bare opptatt av det som ikke fungerte? Viser loggen et reelt bilde av 1.klassingenes skolehverdag? Validiteten kan styrkes ved å bruke god tid på observasjoner. Når man observerer over lengre tid, kommer man nærmere inn på fenomenet, og det blir lettere å skille ut hva som er relevant. Et annet alternativ er *metodetriangulering*, dvs. at man bruker ulike metoder i undersøkelsen. Johannesen et. al (2010, s. 230) nevner en kombinasjon av observasjon og intervju, slik jeg har i min undersøkelse, som et eksempel på dette. Det er samtidig viktig å tenke på at hvem man intervjuer, og hvilke spørsmål en stiller, avgjør innholdet i empirien. Vil mine konklusjoner om barnas møte med skolen, bli troverdige når jeg har valgt dem bort som informanter?

#### **4.5.2 Overførbarhet, samt etiske betraktninger**

I kvalitative studier er det snakk om overføring av kunnskap i stedet for generalisering. Dersom resultatene fra min undersøkelse kan komme til nytte for andre som jobber med å tilrettelegge for en best mulig overgang mellom barnehage og skole, kan jeg si at undersøkelsen er overførbar (Johannesen et al., 2010, s. 231). Hvor mange som vil bli interessert i mine funn og resultater, er vanskelig å forutsi med tanke på oppgavens omfang og størrelse. Jeg håper selvfølgelig at mine resultater kan komme til nytte for andre.

Etikk dreier seg om våre handlinger i samfunnet. Er de gode eller dårlige for andre? I forskning oppstår det etiske problemstillinger når forskningen direkte, f.eks. i forbindelse med datainnsamlingen, berører andre mennesker (Johannesen et al., 2010, s. 91). «Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper

som er nedfelt i lover og retningslinjer» (Dalen, 2011, s. 100). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet retningslinjer man som forsker må forholde seg til. To av disse retningslinjene dreier seg om «krav om informert og fritt samtykke» og «krav om å informere dem som utforskes» (Dalen, 2011, s. 100). Det vil si at de det blir forsket på, skal informeres og gi sitt samtykke. Mine informanter fikk skriftlig informasjon om min undersøkelse med en samtykkeerklæring som skulle undertegnes hvis de kunne delta. Det ble mitt ansvar å påse at de ikke følte seg presset til å delta, samt å godta det hvis de i løpet av undersøkelsen ønsket å trekke tilbake sitt samtykke. Ved deltakende observasjon, kan det være litt mer komplisert å innhente samtykke. Fangen (2010) skriver

Punch (1998:170-171) går så langt som til å hevde at informert samtykke ikke er hensiktsmessig i deltagende observasjonsforskning, fordi mange situasjoner som oppstår spontant, ville hemmes dersom forskeren skulle avbryte situasjonens naturlige flyt for å informere alle deltakerne (s. 193).

Mine observasjoner i klasserommet er gjort uten innhenting av tillatelse, og man kan derfor stille spørsmål om det blir etisk rett av meg å bruke disse. Innhenting av samtykke ble ikke gjort fordi dette var ustrukturerte observasjoner der og da, som ikke var planlagte. På det tidspunktet observasjonene ble gjort, var jeg heller ikke sikker på om det var dette min masteroppgave skulle handle om.

I følge forskningsetiske retningslinjer kan man ta observasjoner uten samtykke på offentlige steder, eller i lite sensitive prosjekter (Fangen, 2010, s. 195). Mine observasjoner avslører ikke sensitive opplysninger, og en skole er i utgangspunktet et offentlig sted. Likevel, i henhold til punkt 12 til NESH, har barn som er involvert i forskningsprosjekter, særlig krav på beskyttelse ut fra deres alder og behov (Fangen, 2010, s. 103). I tillegg er elevene på skolen beskyttet av lov om taushetsplikt (Lov om taushetsplikt, 1970). Dvs. at jeg måtte sørge for at elevene som ble observert ikke kunne gjenkjennes i min presentasjon av datamaterialet. Læreren som er nevnt i observasjonene vil heller ikke kunne identifiseres. Likevel syntes jeg det ble rett å informere læreren om observasjonene og om hvordan de ville bli brukt i oppgaven.

#### **4.6 Analyse, koding og kategorisering**

«Kvaliteten av analysen er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, hans eller hennes kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet overfor det mediet han eller hun arbeider med – språket – og beherskelse av analyseverktøy» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Et analyseverktøy jeg benyttet meg av, var koding. Koding består i å kategorisere uttalelsene fra intervjuet og er den vanligste formen for dataanalyse i dag (Kvale & Brinkmann, 2015, s.



226). Målet med kodingen er å redusere mengden med datamateriale for å få frem tema eller kategorier som kan beskrive selve kjernen i materialet. Det å basere analysen på teoretiske antagelser forskeren hadde i starten, er noe som kjennetegner casestudier (Johannesen et al., 2010, s. 207). Mitt utgangspunkt var min undring over om skolens forventninger til barna er compatible med barnas utvikling (sosialt, kognitivt og motorisk). Likevel, i min analyse av data prøvde jeg å ha en åpen koding slik at det var informantenes utsagn som la grunnlag for hva som skulle vektlegges og ikke min forforståelse.

Logg og transkripsjon av intervjuene utgjør hoveddelen av datamaterialet. I løpet av året jeg har jobbet med masteroppgaven, har jeg i tillegg opparbeidet meg en forskerlogg. Den består av en vanlig skrivebok hvor jeg har notert ned tanker og spørsmål som har dukket opp underveis. Noen ganger mens jeg har lest teori eller skrevet på oppgaven, andre ganger mens jeg har vært på jobb, men som oftest i helt andre situasjoner på fritiden. Det å skrive forskerlogg gjør tankene synlige. «Ved å gå tilbake til det som er skrevet, kan vi omformulere planer, oppdage nye nettverk av assosiasjoner og komme videre i tenkningen» (Nilssen, 2012, s. 38). Forskerloggen hjalp meg i å avgrense hva jeg var ute etter og til å se ulike vinklinger i drøftingsdelen.

Når jeg leste gjennom transkripsjonene, gjorde jeg understrekninger og noterte stikkord på selve utskriften. I tillegg skrev jeg ned spørsmål og tanker jeg dannet meg underveis i en egen notatbok. Disse notatene valgte jeg å skille fra forskerloggen og de kan betegnes for det som Nilssen (2012, s.43) kaller for «memos». Gjennomgang og refleksjoner rundt disse resulterte blant annet i at jeg oppdaget punkter jeg ønsket å avklare nærmere, eller måtte forsikre meg om at jeg hadde forstått riktig. Utdypende spørsmål ble sendt via mail til informantene og svarene ga meg en bedre sammenheng og forståelse. Ut fra mine understrekninger og stikkord prøvde jeg å se for meg hvilke kategorier det ble naturlig å dele innholdet opp i. De ulike kategoriene ga jeg fargekoder, og ved å gå gjennom transkripsjonen på nytt, fikk stikkord og understrekninger farge etter hvilken kategori jeg tenkte de tilhørte. Avslutningsvis laget jeg en oversikt fra hvert intervju med de ulike kategoriene. Jeg tok for meg ett intervju av gangen og analyserte det ferdig før jeg tok for meg neste. Da analysen av intervjuene var ferdige, tok jeg for meg min egen loggbok med observasjoner og gjentok prosedyren. Oversiktene ble skrevet ut på A3 ark, som jeg igjen gjorde understrekninger og noterte stikkord på. Da jeg sammenlignet oversiktene, fikk jeg et inntrykk av likheter og ulikheter blant kategoriene.

Det kan være vanskelig å skille mellom analyse og tolkning (Nilssen, 2012, s. 104) Når man analyserer empirien kommer man frem til funn, men for å finne meningen med funnene går man inn i en tolkningsprosess. Selv om forskjellen høres enkel ut, er det vanskelig å skille dem i forskningsprosessen. «Funn og ideer om funnene vil helt klart utvikle seg parallelt» (Nilssen, 2012, s. 104). Under analysen gikk det opp for meg hvor mye som spiller inn og som kan være avgjørende for hvordan barnas møte med skolen blir. For å velge ut hvilke kategorier jeg skulle se nærmere på, måtte jeg se tilbake på mitt utgangspunkt for oppgaven, samt problemstillingen. Hvilke kategorier fra min analyse kunne gi meg ny kunnskap? Til slutt endte jeg opp med fire kategorier som jeg ville gå videre med. Disse var: 1. Barns utfordringer ved skolestart, 2. Skolens forventninger og utfordringer, 3. Forberedelser før skolestart og 4. Samarbeid skole-barnehage-hjem.

## **5. Presentasjon og fortolkning av empiri.**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine tolkninger ut fra empirien. Min problemstilling er todelt, og jeg har valgt å dele presentasjonen av funn opp i to hoveddeler som samsvarer med denne. Den første delen handler mye om kategorien «Barns utfordringer ved skolestart», og her har jeg valgt å bruke en narrativ fremstilling. Narrativ framstilling kalles også for casebeskrivelse.

Casebeskrivelser er en ukonvensjonell måte å rapportere på, og det er fare for at casebeskrivelsen leses som en god historie og ikke noe mer. Men casebeskrivelser gir også god innsikt i aktøren og den konteksten aktøren befinner seg i. Gjennom en casebeskrivelse vil både det spesifikke og det kontekstuelle komme fram (Johannesen et al., 2010, s. 216).

En slik framstilling gir meg mulighet til å ta utgangspunkt i et eller flere utsagn fra informantene og koblet disse sammen med egne observasjoner. Tanken bak har vært å få fram barnas perspektiv. I og med at jeg ikke har intervjuet barn, vil barnas opplevelser være min tolkning. Det vil si at de små historiene jeg forteller ikke er «sanne», men de kunne kanskje ha vært det. I den andre delen av presentasjonen tar jeg for meg de 3 siste kategoriene, og ser på disse i lys av siste del av problemstillingen.

### **5.1 Barnas møte med skolens begynertrinn**

Historiene som følger er laget med utgangspunkt i de situasjonene som, i følge mine loggnotater, ofte oppsto i løpet av det 1. skoleåret. Jeg har valgt å fortelle om Lisa og Ola, som begge på hver sin måte opplever den nye hverdagen som utfordrende. Etter hver historie sier jeg litt om hva jeg har observert, og hva informantene har sagt om temaet.

#### **5.1.1 Ser du meg ikke?**

Mandag morgen kl. 08.45: «Ola, sett deg ned! Nå må du sitte rolig og være stille! Du må rekke opp hånda, slik som de andre, og vente på tur! Jens, hva var det du ville fortelle?» Ola tenker at han har

vært rolig og stille på plassen sin, og han har rekt opp hånden. Han hadde bare så lyst til å fortelle hva han opplevde sammen med pappa i helga. Hvor lenge skal man egentlig sitte med handa oppe...? Alle de andre fikk fortelle, Jens hadde sikkert fått snakke 100 ganger! Ola hadde tenkt at Mona kanskje ikke så han. Derfor hadde han reist seg opp på stolen og strukket handa høyt i været. Da kanskje? Nei... han måtte visst vifte med arma og si navnet til Mona i tillegg. Da så endelig Mona han. Men hvorfor ble hun så sint, og hvorfor fikk ikke han fortelle? Ola kjenner han blir varm og rar inni seg. Han slenger pennalet i gulvet...

Læreren jeg intervjuet forventer at barna skal kunne sitte i ro en stund og høre etter på hva andre sier. Når 22 elever vil fortelle om hva de har gjort i helga, betyr det at det kan ta tid før enkeltbarnet blir sett og hørt. Læreren har inntrykk av at mange 1.klassinger ikke er vant med dette, de blir urolige og forstyrrer. Jeg observerte enkelte barn som mestret helt fint å sitte rolig og ventet på tur. Andre var veldig utålmodige, og nesten hoppet på stolen for å bli sett.

### **5.1.2 Hysj!**

Mandag kl. 09.00: Lisa sitter og jobber i bokstavboka. Det er fint å øve på bokstavene. Hun liker å skrive dem på nytt og på nytt og på nytt. Neste oppgave er å tegne noe som begynner på L. Lisa elsker å tegne, hun vil tegne masse! Men akkurat nå kommer hun bare på at Løve begynner med L-lyden. Kanskje Kari har noen forslag? Lisa og Kari snakker rolig sammen. Nå kommer begge to på mange ord på L, og de prater ivrig med hverandre samtidig som de tegner i boka. «HYSJ! Nå er det alt for mye bråk her! Det må være helt stille, slik at vi kan få arbeidsro. Lisa og Kari, dere må slutte å prate og heller konsentrere dere om å jobbe i boka», sier Mari. Lisa blir litt forundret og litt lei seg. Hun slutter å prate med Kari, men resten av timen klarer hun ikke å gjøre mer. Hun bare sitter og tenker på at hun ikke skjønner hva Mari mener. De jobbet jo i boka...

Kravet til stillhet i timene overrasket meg. Når barna skulle jobbe selvstendig, var det ikke tillat å prate rolig med sidemannen. Argumentet for kravet om stillhet var at pratingen ble forstyrrende og kunne distrahere de andre. Mitt inntrykk var at dette ble veldig vanskelig for elevene å forholde seg til. Jeg opplevde at læreren kunne hysje flere ganger uten at jeg oppfattet det som urolig eller bråkete i klassen.

### **5.1.3 Er du ikke kommet lengre?**

Mandag kl. 09.05: Ola sitter og ser i bokstavboka. Hva var det han skulle gjøre? Uansett hvor mye han ser på de to sidene i boka, klarer han ikke å komme i gang. Ola ser ut av vinduet og legger merke til noen fugler i treet utenfor. Lurer på hvordan det er å være fugl? Mari kommer bort til han. Hun peker på linjene på den ene siden, og sier «Dette er ikke rett side, disse jobbet vi jo med i går. Har du ikke gjort dem ennå? Nei vel, men nå må du bla om. Her skal du... NEI, Petter, hold opp med det der!». Så går hun bort for å roe ned Petter og Siri som krangler. Ola kikker bort på Truls. Truls jobber med en ny bokstav i boka. Ola vet at det er en L. Den har han jo i navnet sitt. Men bokstaven de lærte før det, hva het den?

Jeg observerte flere ganger at noen av elevene ikke kom i gang med arbeidet når de skulle jobbe selvstendig. De begynte i stedet med andre ting som å drømme seg bort, forstyrre andre, eller skape uro rundt seg på andre måter. Elevene kunne godt jobbe når en voksen fulgte opp, men så snart den voksne måtte gå for å hjelpe noen andre, datt de ut igjen. Dermed rakk de ikke å gjøre ferdig sidene i boka som det skulle jobbes med den timen. Neste time var det ny

side med nye oppgaver. Jeg fikk inntrykk av at lærerne hastet videre for å holde følge med årsplanen. Lærerinformanten bekreftet mitt inntrykk. Hun sa at det er blitt mere fagtrykk nå enn da 6-åringene begynte i skolen i 1997, og hun synes ikke alltid at de får jobbet godt nok med et emne før de må videre. Hun synes ikke noe om at det har blitt slik, men må forholde seg til det.

#### **5.1.4 Jeg vil ikke skrive mer!**

Mandag kl.09.07: Ola vil ikke jobbe i bokstavboka. Han synes ikke det er noe artig å skrive. Og han vil i hvert fall ikke tegne noe som begynner på L. Tegning og skriving er så kjedelig! Dessuten blir han så sliten i hånda. Det var mye bedre i barnehagen. Der kunne han velge om han ville tegne eller ikke. Det var bare på tirsdager, når de hadde førskolegruppe, at han måtte tegne eller øve litt på å skrive navnet sitt. Nå må de jo skrive hele dagen! Ola kjenner det kribler i kroppen. Han slår med blyanten mot sidene i boka. Fin lyd. Mari kommer og ber han holde blyanten i ro og heller komme i gang med jobbingen. Men Ola blir ikke kvitt uroen, så han begynner i stedet å vippe på stolen. Hvor langt bak, kan han komme? Plutselig mister han kontroll og faller bakover med et brak. Alle i klassen snur seg og ser forskrekket på han. Ola slo seg litt, men vil ikke vise det, så han bare ler. Mari kommer mot han igjen: «Ola, at du aldri kan høre etter! Nå er det nok! Jeg sa jo at du skulle sitte rolig!»

I mine observasjoner la jeg merke til at en del av barna viste misnøye når det ble mye skriving eller tegning i løpet av en time. Disse barna ble ekstra urolige, og jobbet lite.

Lærerinformanten mente at barn som hadde et godt utviklet blyantgrep når de startet på skolen, klarte seg bedre. Hun ønsket at barnehagen var bevisst på at barna ikke utviklet feil blyantgrep, da dette er vanskelig å avlære. Barnehagelæreren jeg intervjuet, virket svært bevisst på dette.

#### **5.1.5 Hvor lenge skal jeg sitte i ro?**

Mandag kl. 09.15: Ola kjenner at det kribler i hele kroppen. Hvor lenge må han egentlig sitte stille? Han klarer ikke å følge med lenger. Hodet tenker bare på andre ting. F.eks. på at han snart eksploderer hvis han må sitte rolig i bare ett sekund til! Han tar noen viskelær som han har i pennalet. To er formet som biler, ett er med bilde av en fotball, ett er som et jordbær (det lukter godt), og så er det viskelæret han fikk fra skolen. Det er kjedelig, hvitt og firkantet. Kan han fargelegge det? Han prøver med fargeblyanten, men det går ikke. Hvis han tegner litt hardere kanskje? Han presser fargeblyanten mot, men viskelæret glipper unna, spretter bortover og lander under Truls sin pult. Ola reiser seg for å hente det. «Ola, sitt i ro, er du snill», sier Mona. Men Ola må jo hente viskelæret. Hvis han mister det han har fått fra skolen, får han ikke et nytt. Det sa Mona da hun delte dem ut første skoledag. Ola kryper mot pulten til Truls. «Ola, hva er det med deg i dag? Gå og sett deg igjen!» Mona er streng i stemmen. Ola reiser seg og går tilbake. Han vet ikke hva det er med han i dag. Han vet bare at Mona forstår ingenting, at han har mistet viskelæret, og at han akkurat nå vil leke med Petter...

Leketiden var fastsatt på timeplanen. Store deler av 2. time og hele 4. time var leketid, i tillegg til friminutt. I løpet av vinteren observerte jeg at spesielt den første økta med leketid ble "spist opp" av undervisning og fruktpause. Resultatet ble at barna måtte holde seg rolig og konsentrert i nærmere 60 minutter før de fikk bevege seg, noe som ble vanskelig for flere elever. Lærerinformanten sa at hun forventet ikke at barna klarte å sitte konsentrert i mer en 10-15 minutt. Hun mente derfor at det var viktig å variere undervisningen.

Moren forteller at barnet alltid har vært en praktiker. Det å delta muntlig, rekke opp hånda og vente på tur gikk bra. Det var timene med stille, selvstendig jobbing som gikk dårlig. Han gjorde lite, fant på andre ting som å vandre rundt og plage andre, tulle med tingene sine. Lærerne skjønnte ikke bestandig hva som utløste denne atferden. Moren var ikke overrasket over tilbakemeldinger om at hennes barn kunne være urolig i timer hvor det ble forventet at de skulle være stille og jobbe selvstendig. Det hun derimot syntes var mer overraskende, var hvor mye av skoletiden som faktisk bestod av denne typen timer!

### **5.1.6 Leketid**

Mandag 09.30: Endelig kan de leke! Lisa bruker å gå til det rommet hvor man kan sitte og perle. Der er det ganske rolig, og som regel har den voksne som er der, tid til å prate. Lisa liker å prate med de voksne, særlig med Mona. Mona vil gjerne høre på når Lisa forteller om hytteturen i helga, eller at Lisa savner venninnen, som ennå går i barnehagen. Mona bruker også å få med flere barn når de prater sammen, og noen ganger foreslår hun leker de kan leke sammen. Det synes Lisa er bra, for hun synes det er så vanskelig å snakke med de andre barna alene. Lisa føler seg trygg når Mona er i nærheten.

Ola kranbler med Truls. Truls har ødelagt tårnet Ola laget til klinkekulebanen, og det gjorde Ola sint. Han slår og sparker mot Truls. Truls slår igjen og begge to havner i basketak på gulvet. En lærer går forbi og sier at de må slutte. Ola og Truls hører ikke, men fortsetter å slåss. Mari kommer og griper inn. Hun spør rolig hva som skjer og lar begge guttene forklare seg. Det hele ender med at Mari blir med bort til klossene, og sammen bygger alle tre videre på banen.

Gode relasjoner gir trygghet og trivsel. Det er viktig å skape gode relasjoner både mellom barna og mellom barn-voksen. Læreren mente at leketiden var et godt utgangspunkt for å bygge relasjoner med og mellom barna. Det å bli kjent med barna gir en god start. Hun mente at de voksne måtte være sammen med barna i leketiden og legge til rette for god lek. Lek blir læring, både faglig og sosialt. Hovedinntrykket jeg fikk av leketiden, var at de voksne involverte seg lite i barnas lek. De benyttet ofte leketiden til å rydde og klargjøre til neste undervisningstime, utveksle informasjon som angikk resten av dagen, eller prate om private ting. Moren tror det kunne ha styrket de sosiale relasjonene hvis læreren hadde engasjert seg mer i leken. Hun var i en periode ofte innom skolen på dagtid, men så aldri lærere leke ute med ungene i friminuttene. Hun har full forståelse for at dette ikke er enkelt å få til, blant annet pga. personalressurser og inspeksjoner, og tilføyer at lærere i lek med barna i hvert friminutt er antageligvis et drømmescenarium. Likevel har hun tro på at det er viktig å samle ungene rundt positive aktiviteter. Moren tror at det vil smitte over til timene inne og dermed være positivt for et godt læringsmiljø.

### **5.1.7 Hva var det vi skulle gjøre?**

Mandag kl. 10.40: «Nå legger dere fra dere blyanten og pakker sammen pennalet. Matematikkboka legger dere i sekken, for den har dere lekse i. Bokstavboka kan dere legge i hylla. Da kan dere som sitter på rekka ved veggen gå og vaske hendene, for nå er det snart mat. Dere andre må vente på tur.» Alle barna reiser seg og begynner å virre rundt i klasserommet. Lisa har pakket ned pennalet, men

hvilken bok var det som skulle i sekken? Sikkert bokstavboka, for den har de jo med hjem nesten hver dag. Hun reiser seg og går mot hylla med matematikkboka. Det blir småknuffing ved vasken og ved hyllene. Mona bryter inn: «Lisa hvorfor legger du den boka i hylla?», «Ola hvor skal du nå? Du må vente på tur, sa jeg», «Petter, la Truls være i fred! Du var ikke før han i køen.»

Forventninger fra både barnehage og skole er at barna må lære seg til å ta imot og følge beskjeder, helst mer enn en av gangen. Jeg opplevde flere ganger at læreren ga mange beskjeder på en gang til barna. Dette ble forvirrende for elevene, og det kunne fort bli litt småkaotisk i klasserommet. I slike situasjoner var det alltid noen som ikke gjorde det de skulle, og konflikter mellom enkelte barn var nesten uunngåelig.

Moren forteller om en lett påvirkelig gutt som lett lar seg distrahere på godt og vondt. Han blir fort avledet og glemmer hva han selv holder på med. Et tilbakevendende tema fra skolen var at han var sein å kle på seg, at han plaget andre og at han ikke gjorde det han skulle i timene.

#### ***5.1.8 Jeg gjør hva jeg vil!***

Mandag kl. 12.00: Ola reiser seg og forlater gruppen som han er sammen med på stasjonsarbeid. Kari og Lars er dumme, for de vil ikke gjøre det slik som Ola vil. Han synes godt at han kan være bank og bestemme hvor mye penger de andre skal ha. Kari og Lars sier at ingen skulle være bank, for Mona sa de skulle dele pengene likt. Ola går bort til Petter. Han vil heller fortelle Petter om det nye PlayStation-spillet. Mona ber han om å gå tilbake til gruppen igjen, men Ola later som om han ikke hører. Han vil ikke jobbe akkurat nå, han er nødt til å fortelle om spillet til Petter først. Mari ber han også om å gå tilbake. Ola ser på Mari og sier: «Ser du ikke at jeg er opptatt?» og fortsetter å prate med Petter. Mari kommer mot han «Du fikk en beskjed Ola, jeg forventer at du følger den.» «Jeg bryr meg ikke», sier han og smiler til Petter før han løper mot plassen sin. På tur bort rekker han å dunke Kari hardt i bakhodet, samtidig som han dytter pennalet til Lars i gulvet. Ola ser stolt bort på Petter i det han setter seg ned. Petter smiler mot han.

I flere av mine observasjoner registrerte jeg at læreren måtte bruke mye tid på elever som ikke ville følge reglene i klasserommet. Det kunne virke som om enkelte elever ikke brydde seg om at de skapte uro, eller forstyrret. De hadde så mange andre ting de heller ville gjøre enn å følge undervisningen, eller de hadde problemer med å samarbeide med andre. Jeg observerte flere ganger elever som svarte de voksne frekt og bare flirte av irettesettelse.

Lærerinformanten forteller at noen av de barna som får det vanskelig på skolen, liker ikke å sitte i ro eller bli bestemt over. Det virker som om de ikke liker å innordne seg andre; de vil ha ting på sin måte.

Moren forteller at det i en periode kunne virke som hennes barn, sammen med noen venner, gikk inn for å være mest mulig rampete. Det var gøy å få de voksne sint! Samtidig understrekte hun at hennes mening er at foreldre og skole skal være forsiktige med å tro at

barn har en ond hensikt med å lage uro. Hun tror at barn som trives og føler at de passer inn i skolen, ikke har behov for å lage bråk.

## ***5.2 Hva kan gi en god skolestart?***

Når det gjelder hva som kan innvirke på å gi barna en god skolestart, var det noen punkter som gikk igjen hos informantene. Disse punktene går hovedsakelig inn under de 3 siste kategoriene jeg valgte ut etter analysen (jf. s. 35).

### ***5.2.1 Barnas selvstendighet og sosiale ferdigheter***

Både lærer og barnehagelærer nevnte praktiske ferdigheter først, når det var snakk om hvordan barna skulle være best mulig forberedt til skolestart. Det å være selvstendig med påkledning og måltider, dobesøk, holde orden på egne saker, ta i mot beskjeder og følge dem, er noe skolen forventer av barna. Læreren mente at når forutsetningene ligger til rette for det (ikke har lærevansker), så skal eleven kunne leve opp til disse forventningene.

Barnehagelæreren sa at de jobbet for å få barna mest mulig selvstendige, for som hun sa: «Det er jo ganske mye annet nytt de må forholde seg til». Dersom de så at noen barn trengte å øve ekstra på selvstendighet, ga de råd og tips til foreldrene og oppfordret dem til å øve hjemme også. Moren forteller at de bevisst øvde mye på praktiske ferdigheter, som påkledning og det å klare seg alene på do, før skolestart. Det var viktig å gjøre han mest mulig selvstendig.

Læreren mente at barn med sosiale utfordringer strever mest med å fungere i skolen. Elever som mestrer de sosiale kodene, klarer lettere å tilpasse seg gruppa. De vil da ha mer overskudd til de faglige forventningene som skolen stiller, noe som igjen gjør det lettere å hjelpe dem. Læreren mener å se forskjell på umodenhet og atferdsvansker. Hun sier at hyppighet av utagerende atferd, om de klarer å hente seg inn igjen, og om de «går i svart» når de blir sinte, kan være tegn på at dette er noe mer enn umodenhet. Uavhengig av hvilken årsak, så vil barn som ikke klarer å innfri forventninger sosialt eller faglig, få det vanskelig. De klarer ikke å følge tempo, de mangler mestringsfølelse, og da blir det ikke artig å gå på skolen. Læreren mener derfor at det er viktigere at de sosiale ferdighetene er på plass hos en førsteklasing, enn faglig styrke. Det er f.eks. ikke så viktig at barnet skal kunne masse bokstaver og tall før det begynner. Enkelt sagt: Sosial funksjon foran faglig funksjon. Samarbeid med hjemmet er viktig i disse tilfellene. I samspill med foreldrene finner man ut av hvordan en kan legge til rette på best mulig måte for barnet. Læreren synes i tillegg at det er viktig at foreldrene jobber med å trygge barna. Om barnet er trygt eller utrygt, er avgjørende for hvordan barnet mestrer skolestart.

Barnehagelæreren fortalte at de bruker mye tid til å snakke om hvordan man er en god venn, og om hva man kan gjøre hvis man selv ikke har noen å leke med. I tillegg snakker de om at de voksne på skolen ikke kjenner barna like godt som de voksne i barnehagen. Det er ikke sikkert at de nye voksne forstår at Lisa f.eks. er lei seg, hvis hun ikke sier noe om det. Derfor er det viktig at de tør å si fra hvis det er noe. Barnehagelæreren sa at hun kanskje bruker mest tid på de barna som er litt reserverte.

Mor forteller at barnehagen fortalte om en smart, blid og positiv gutt. Selv om han kunne ha noen umodne reaksjonsmønstre, regnet barnehagen med at det ville gå bra i skolen, siden han var så positiv. Foreldrene har alltid vært opptatt av at han skal lære seg godt sosialt samspill, og de kan ikke huske at det var noen uttalt bekymring fra barnehagens side når det gjaldt guttens atferd. Likevel ble de umodne reaksjonsmønstrene til større belastning på skolen enn forutsett. Han kunne dytte og slå andre når han følte han kom til kort i konfliktsituasjoner. Han kunne også utføre negative handlinger, tilsynelatende umotivert, mot andre. Mor tror at det ikke var for å være slem, men for å få en reaksjon. Han skjønnte ikke alltid at det han gjorde kunne være vondt og sårende for andre. Mor forteller videre at barnet ikke hadde så mange venner på trinnet, han lekte helst med de som var yngre enn han. Når han lekte med jevnaldrende, var det gjerne «slåsseleker», og han lot seg lett lede og rive med.

### ***5.2.2 Skolefaglige forberedelser***

Læreren har ikke oversikt over hva den enkelte barnehage gjør av faglige, skoleforberedende aktiviteter. Hun sier at det er en fordel for barna hvis de kan skrive navnet sitt før de begynner, men viktigere enn å kunne bokstaver og tall, er å jobbe med rim og regler for å styrke språklig bevissthet. Barn som mestrer riming, har et bedre utgangspunkt i lese- og skriveopplæringen. Forberedelsene i barnehagen er et resultat av hvilke føringer Rammeplan for barnehagen legger, men også hva pedagogene i barnehagen tenker er viktige egenskaper for barna å ta med seg videre i skolen. I løpet av det siste året i barnehagen jobber førskolegruppa i informantens barnehage med mye forskjellig. Trafikkopplæring, telling og matematiske begreper, bokstavgjenkjenning, rim og regler, stavesdeling, lytteøvelser, brannvern, førstehjelp og barneleker/regelleker. De varierer mellom å jobbe praktisk og litt mer «skoleaktig». Moren fortalte at de lærte barnet om ting som han var interessert i, som f.eks. matematikk og lesing, men dette var ikke et bevisst valg med tanke på forberedelser til skolen. Det var en naturlig del av oppveksten hans.



### **5.2.3 Motoriske ferdigheter**

Av forventninger til motoriske ferdigheter, er det spesielt øving på finmotoriske ferdigheter, dvs. blyantgrepet, som blir nevnt av lærer og barnehagelærer. Læreren synes det er viktig at barna har øvd på blyantgrepet før de begynner på skolen. Hun syntes ikke det var så viktig om barnet kan skrive bokstaver eller ikke, men at det er komfortabelt med å bruke blyant. Hvis barnet har erfaring med «sporing» og tegning, har de bedre kontroll over blyanten. Da blir det lettere for dem når de skal øve på å skrive bokstaver. Barnehagelæreren sier hun tror det er viktig å ha blyantgrepet på plass før skolestart. Hun sier og at dette burde de begynne å øve på allerede på småbarnsavdelingen. Læreren ønsker at alle barn må øve på å sitte i ro og bruke blyant, også de som bare vil leke. Læreren sier at på skolen blir det en del stillesitting, så det blir mye enklere for dem som klarer å sitte i ro en stund. Hun forventer at barna i starten skal klare å holde seg rolig og konsentrert i 10-15 min.

Moren forteller om et faglig sterkt barn, som likevel ikke er glad i å skrive. Håndskriften er bra, men barnet er nøye og bruker veldig lang tid på å få oppgaver gjort. I timer med krav om mye stillesitting og selvstendig arbeid, gikk det ikke bra. «Det var som om de prøvde å presse han inn i et mønster, et mønster han ikke passet inn i.» Moren ønsker mer variert undervisning hvor barna også får brukt kroppen. Hun beskriver sitt barn som en arbeidskar, som kan jobbe konsentrert i timevis hvis han har noe praktisk arbeid å gjøre.

### **5.2.4 Det viktige samarbeidet rundt begynnerelven**

Når det gjelder informasjon fra barnehagen, ønsker læreren å vite om barn som er engstelige eller utrygge, urolige og utagerende, eller kanskje bare trenger litt ekstra oppmuntring og støtte for å føle seg trygge. Hennes erfaring er at det sjeldent fungerer når man holder noe informasjon tilbake, fordi man tenker at barnet skal få en ny start. Hvis skolen har oversikt over de barna som trenger noe ekstra, er læreren forberedt og vet at disse barna må følges ekstra opp, samtidig som man kan unngå å plassere alle barn med utfordringer i samme klasse. Læreren ønsker at barnehagen kan jobbe litt mer med enkelte foreldre i forhold hvor «det er noe som ikke stemmer.» Barn som ikke blir tilmeldt før de er i 1.klasse, blir kanskje ikke ferdig utredet før langt ut i andre klasse. De får dermed ikke den oppfølgingen som de har krav på fra starten av, noe som resulterer i at første skoleår blir ekstra tungt. Læreren kunne godt ha tenkt seg en tettere dialog mellom barnehage og skole, hvor skolen kunne sagt noe om hva de ønsker barnehagen skal ha fokus på og jobbe opp mot før skolestart.

Barnehagelæreren sier at ting som barnet strever med og som vedvarer utover våren, informeres det om. Når det gjelder atferd informeres det om engstelige barn som har ting de

synes er skummelt å gjøre alene, barn som kanskje ikke har så mange venner, utagerende og utfordrende barn, barn som kanskje er i overkant sterke sosialt og bestemmer litt for mye over vennene sine. Det sies også noe om enkelte barns humørsvingninger og evne til konsentrasjon i styrte og selvvalgte aktiviteter, alene eller sammen med andre. Språkvansker, tospråklighet og familieforhold som det er viktig å kjenne til, blir det også opplyst om. Blant disse barna kan det være noen som barnehagen har vurdert, eller er usikker på om skal tilmeldes eller ikke. Det informerer barnehagen alltid om. De informerer også om tiltak som er prøvd ut og hva som virker, eventuelt ikke virker. Foreldre må godkjenne informasjonen som blir gitt til skolen, men hun har enda ikke opplevd at noen foreldre har nektet barnehagen å informere.

Barnehagelæreren kunne godt tenkt seg et tettere samarbeid med skolen, for som hun sier: «Vi famler jo litt i blinde om det er riktig å forberede dem på det vi forbereder dem på i førskolegruppen. Vi tror jo vi gjør det som er riktig, men vi vet jo ikke.» Hvor skal de ha hovedfokuset? Skal de konsentrere seg om bare store bokstaver eller også de små? Er det viktigere å jobbe med rim enn med lytting av lyder? Er det andre ferdigheter skolen mener ungene bør ha før de begynner? Barnehagelæreren sier at det kunne vært fint med noen felles ønsker, ikke krav, fra skolene i kommunen. Et slags arbeidsdokument barnehagene kunne ha jobbet etter hvor det står: «Dette hadde det vært fint at ungene kan før de begynner» Det er ikke sikkert at barnehagen klarer å innfri alle ønsker fra skolen, men da har de hvert fall noe å jobbe etter.

Mor husker at det i forbindelse med overgang til skolen ble tatt opp at barnet kunne drømme seg bort og glemme hva han holdt på med. Hun kan ikke huske at barnehagen sa noe om negativ atferd som skolen burde informeres om. Moren opplevde skolen som samarbeidsvillig, og at den ønsket å få det til å fungere for hennes barn. Samtidig virket det som om skolen ikke klarte å se hva som lå bak guttens atferd.

Forventninger og ønsker læreren har til foreldrene, er at de på lik linje med barnehagen øver på praktiske og sosiale ferdigheter før skolestart. Hun nevner både blyantgrep, evne til konsentrasjon, språklig bevissthet (høytlesning, riming), selvstendighet, det å høre etter og følge beskjeder. I forbindelse med faglig oppfølging etter oppstart, sier læreren det er viktig at foreldrene følger opp i forbindelse med lekser. Leksene skal være lystbetonte, og foreldrene må følge med på at barnet ikke sitter for lenge med dem, eller har fått for vanskelige oppgaver. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at eleven får passelig med lekse, men at det kan være vanskelig å få til uten tilbakemeldinger fra hjemmet. Læreren sier videre at hvis

foreldrene snakker positivt om skolen og tar opp eventuelle negative ting direkte med læreren, ikke gjennom barna, er det med på å gi barna et positivt forhold til skolen. I tillegg råder hun foreldre til å engasjere seg i å skape vennskap og et godt klassemiljø utenfor skolen, samt stille opp når det skjer noe på skolen. Da blir man også tidlig kjent med de andre foreldrene, noe som gjør at det kan bli lettere å ta opp vanskelige ting hvis noe skulle skje mellom barna.

### ***5.2.5 Skolens tilrettelegging for en god start***

Læreren mener at personalet på 1.trinn er ansvarlige for å legge til rette for en god start.

Læreren er som regel ikke til stede på informasjonsmøtene fra barnehagen på våren, så hun må se i mappene til elevene hun skal ha, for å få en oversikt over hvem som eventuelt må følges litt ekstra opp. Generelt mener hun at førsteklassingene er mer moden nå enn før, og at de fleste klarer å forholde seg til skolens forventninger. Samtidig sier hun at det er blitt mer fagtrykk og mindre rom for lek nå enn da 6-åringene begynte i 1997. Læreren synes ikke det er bra, men prøver å gjøre det beste ut av det, blant annet ved å legge opp til variert og praktisk undervisning. Aktiv bruk av sanger, leker og digitale hjelpemidler gjør at undervisningen blir mer spennende. Det er viktig at det alltid er noe artig som skal skje i løpet av dagen, barnet må føle at det må være på skolen for at det ikke skal gå glipp av noe. Barna bør få være med på å bestemme enkelte ting, slik at de får en tilhørighet og et eierforhold til skolen og klassen. Læreren forteller at det kan være utfordrende å følge fagplanen og samtidig sørge for at alle barna har lært det de skal. Alle kan ikke mestre alt, men alle kan mestre noe. Det er viktig at alle får en mestringfølelse. Barn som kan mye fra før, må også få utfordringer. De må ikke stoppes i det de allerede kan, men få lov til å lære mer.

Mor fortalte at hennes barn opplevde mye ustabilitet blant de voksne på trinnet. Organisering av klassene gjorde at han ikke møtte sin kontaktlærer daglig. Skolen endret på denne organiseringen underveis, og det ble bedre, men hun tror at dersom hennes barn hadde hatt en kontaktlærer som han kunne forholde seg til daglig, ville skolestarten garantert blitt annerledes. For å få til en god skolestart ønsker moren at skolen blir mer slik det var forespeilet i 1997 da 6-åringene skulle inn i skolen. Hun har tro på at hvis skolen legger opp til mer praktisk undervisning, gir det positive opplevelser som styrker de sosiale relasjonene. Videre nevner hun motivasjon, og det å ta barnet for den det er. Skolens forventninger må ikke være større enn barnets mestringsevne, både faglig og sosialt. Hun følte at selv om hennes barn var faglig sterk, så kom han skjevt ut fra begynnelsen. Han mestret ikke de sosiale ferdighetene som ble forventet. Dette tror hun at han selv ble veldig klar over, og både han og omgivelsene fikk raskt dannet seg et bilde av han som en forstyrrende uokråke, noe

som satte i gang en negativ spiral. Moren hadde inntrykk av at enkelte voksne hadde problemer med å forholde seg til hennes barn. Hun tror de syntes at «han var en pest og en plage», og deres reaksjoner på hans sprell ble ikke alltid håndtert på en god måte. Skolen kunne fortelle om at han ødela andres eiendeler, slo, stakk medelever med blyant, tilsynelatende uten grunn. Barnet selv ga uttrykk for at han savnet barnehagen hvor han kunne leke mer. På skolen likte han friminutt og SFO best. I noen av mine observasjoner gir andre barn også uttrykk for dette.

## **6. Drøfting av funn**

Har min undersøkelse og tolkning av empirien ført meg nærmere et svar på min problemstilling? Hvilke inntrykk sitter jeg igjen med? I dette kapitlet har jeg valgt å ta utgangspunkt i de 4 hovedkategoriene jeg kom frem til i analysen (jf. s. 35), og drøfter min tolkning av empirien ut fra presentert teori og egen praksis.

### ***6.1 Den håpløse kampen mot forventningene***

I min fortolkning av empirien kommer det frem at det er mye nytt å forholde seg til for 1.klassingen. «Hysj, vær stille! – Sitt i ro! – Hvorfor jobber du ikke? – Er du fremdeles på den siden? – skynd deg! - Hvorfor gjør du ikke det du får beskjed om?» Disse utsagnene går igjen i mine observasjoner, og moren jeg intervjuet, mente at barnet «kjempet en håpløs kamp» fra starten av. Skolen hadde, etter hennes mening, for mye fokus på hva barnet ikke mestret med tanke på sosiale ferdigheter:

Det er noe med at når det ikke fungerer, så fungerer det ikke... Altså, du kan tenke så mye du vil at en førsteklassing burde være i stand til sånn og sånn. Men når den ikke er det? For det er noe med å innse hvor denne ungen er i sitt løp? Kanskje trengte dette barnet hjelp til å kle på seg for å komme på den turen? (mor).

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 79-119) og Tetzner (2012, s. 583) legger vekt på at hvordan eleven vurderer seg selv, innvirker på elevens egen selvoppfatning, motivasjon og mestring. Dette har igjen innvirkning på elevens skoleprestasjoner. Foreldrenes tilbakemeldinger er av stor betydning for barnas selv vurdering, og jeg vil hevde at tilbakemeldinger fra de voksne på skolen også er av betydning, om enn ikke like stor. Hva gjør det med motivasjon for læring hos en 1.klassing som ikke klarer å innfri forventningene? Jeg tenker at det er en sammenheng mellom negativ atferd og manglende motivasjon. Av den grunn ser jeg det som en viktig oppgave for læreren å jobbe for å styrke og vedlikeholde elevens motivasjon for læring. Som Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 180-185) påpeker, sier ikke atferden noe om hvorfor eleven ikke er motivert. Har en 1.klasselærer en elev som virker umotivert og som viser lite samarbeidsvilje, må læreren gå inn for å kartlegge elevens funksjon i flest mulig situasjoner.

Hva strever eleven med og på hvilke områder fungerer eleven godt? Moren forteller om en faglig sterk gutt, som begynte å lengte tilbake til barnehagen. Hun fikk inntrykk av at gutten kom inn i en negativ spiral, hvor det å jobbe i timene ble mindre og mindre interessant. For store krav og lite forståelse fra de voksne på skolen, førte til at guttens selvbilde ble truet og utløste et negativt atferdsmønster både i og utenfor klassen. Dette stemmer også med Webster - Stratton (2005, s. 76-79) påstand om at økt antall beskjeder fra læreren, spesielt negative, også øker disiplineringsproblemene. Min erfaring fra årene i barnehagen, er at mye av veiledningen jeg hadde med foreldre, studenter og ansatte med lite erfaring, gikk på det jeg vil kalle «tommelfingerregelen» for dem som jobber med barn: Positiv oppmerksomhet gir positiv atferd, mens negativ oppmerksomhet gir negativ atferd.

I følge lærerinformanten, klarer de fleste barna å innfri de nye forventningene bra, men det kan se ut som om elevene som møter på utfordringer, strever med de samme tingene. Jeg vil her ta opp noen punkter rundt dette.

### ***6.1.1 Stillhet og stillesitting - et nødvendig onde?***

Hva menes med arbeidsro på 1.trinn, og hva kan en lærer på 1.trinn forvente av stillhet, ro og konsentrasjon hos en 5 ½ - 6 ½ åring? Noe av det jeg reagerte mest på i oppstarten, var hvor mye de voksne hysjet på elevene. Fra min barnehageverden var mitt bilde av arbeidsro ikke likt med lærernes forventninger. I skolen skal det være helt stille, så fremt det ikke er samarbeidsoppgaver. Kravet om stillhet og konsentrasjon er absolutt til stede i samlingsstunder eller lesestunder i barnehagen, men når det gjelder andre aktiviteter, kan barna komme med egne tanker og refleksjoner underveis. Når det arbeides med oppgaver i førskolegruppa er det f.eks. tillatt å prate. Jeg opplever det som om barna i barnehagen blir mer aktive i egen læring, i og med at det er rom for at de kommer med egne tanker og filosoferinger rundt det de gjør underveis. Det å sette ord på det en jobber med, stimulerer til læring. Dette stemmer med Öhman (2012, s. 185) som påpeker at barna gjennom bevegelser, aktiviteter og kommunikasjon med andre, forstår verden bedre. Ut fra dette blir det naturlig å stille spørsmål om kravet til stillhet i timene er til beste for elevenes læring.

Hvor lenge skal elevene klare å konsentrere seg om en oppgave og hva må til for å holde på konsentrasjonen? Læreren jeg intervjuet forventer at en 1.klassing klarer å være konsentrert i 10-15 min. i starten. Mine observasjoner ble ikke tatt i denne lærerens klasser, men mitt inntrykk var at elevene ofte måtte holde konsentrasjonen lenger enn 15 min, i noen tilfeller hele timen. Jeg har ikke klart å finne en fasit på hvor lenge en 1.klassing klarer å konsentrere

seg. Dette ser jeg i sammenheng med at forskjellen i barns kognitive utvikling kan være stor, og den styrer hvordan 1.klassingen oppfatter det som skjer rundt seg og dermed hva den velger å rette oppmerksomheten mot (jf. kap. 2.2.1). Tetzner (2012, s. 257 - 266) skriver at barn under 10 år har utviklet få strategier for å bearbeide nye inntrykk og erfaringer, noe som gjør at de trenger tid til å få bearbeidet ny informasjon. Det vil si at jo yngre barn er, dess lengre tid trenger de på å fordøye det som blir sagt. I tillegg er min erfaring at de yngste fort lar seg avlede av uro, noe jeg setter i sammenheng med kognitiv modning og evne til konsentrasjon. Støy og mye aktivitet i klasserommet kan derfor være forstyrrende for mange. Min mening er at det bør kunne forventes at det skal være stille under arbeid som krever mye konsentrasjon. Hvor mye det skal legges opp til denne typen arbeid, er derimot et annet spørsmål. Nielsen (Jonassen, 2017a) mener at det i dag, kreves for mye i forhold til barnas alder, og moren jeg intervjuet, var overrasket over hvor stor del av skoledagen som bestod i stillesittende, selvstendig arbeid.

En annen side ved evne til konsentrasjon er lengden på skoledagen. Hva som kreves av 1.klassinger i dag, har endret seg drastisk de siste tiårene. I min egen oppvekst hadde jeg 3 timer daglig på skolen fra 1.-3. trinn. I dag har en 1.klassing 5 timer undervisning hver dag, og de er ett år yngre enn jeg var ved skolestart. Elevenes muligheter for lek og bevegelse er sterkt begrenset siden den gang, noe som jeg ser på som lite gunstig for elevens sosiale og faglige utvikling. Som lærer synes jeg det er mer krevende å engasjere elevene, og holde på oppmerksomheten deres i 4. og 5. time, enn i de tre første timene. Det er helt tydelig at noen av elevene er slitne og har problemer med å konsentrere seg. Bruk av læringsmetoder i undervisningen som krever at eleven skal jobbe konsentrert og selvstendig, bør legges først på dagen. Læreren sa at en del av den varierte undervisningen burde være at det skjedde noe spennende hver dag. Kan det f.eks. være motiverende for elevene hvis læreren legger opp til lekbasert undervisning på slutten av dagen?

Kan vi sidestille konsentrasjon med å sitte i ro på plassen sin? Lærerinformanten sier at skolen blir mye enklere for dem som klarer å sitte i ro en stund, men hvor lenge er en stund? Hansen (2017) hevder at forskning viser at 5-6 åringene kan sitte rolig i rundt 17 minutter. Det er under halvparten av en vanlig skoletime. Steine (1996, s. 18) skriver at i 6-årsalderen har ikke barnet like god kontroll over kroppen og kan virke klossete. Det kan f.eks. resultere i at barnet faller av stolen, som det tilsynelatende sitter helt i ro på. Å sitte i ro er ikke nødvendigvis avslapning, det kan være hardt arbeid. Ellneby (1994, s. 48) hevder at barn ikke klarer å sitte stille dersom de ikke får bevege seg, og Sigmundsson og Pedersen (2000, s. 54)

påpeker at motoriske ferdigheter svekkes hvis en ikke får bruke dem. Betyr det at 1.klassingene som ikke klarer å sitte rolig på plassen sin, er for lite i bevegelse generelt i hverdagen, eller betyr det at 1.klasselæreren legger opp til undervisningsøkter som ikke er forenelig med elevenes motoriske forutsetninger? Vil 1.klassingene mestre øktene med stillesitting og selvstendig arbeid bedre, hvis de får tilfredsstilt trangen til å leke og bevege seg? Gjennom egne erfaringer og samtaler med kolleger, er mitt inntrykk at elever som ikke klarer å sitte i ro, er et økende problem i skolen. Hva er det som gjør at de oppleves som mer urolige enn f. eks. for 10 år siden? Kan man bare skyldte på økte faglige krav i skolen? Mjaavatn og Gundersen (2005, s. 8-10) er bekymret for vår fysiske helse og mener at dagens samfunn gjør at vi blir mindre aktive. I tillegg mener de at 6-åringenes muligheter for bevegelse ble svekket med reform 97. Barns behov for bevegelse og aktivitet er satt på dagsorden flere ganger, så hvorfor blir barna mindre aktive? Holst (2009) skriver at faget «Frie aktiviteter», som skulle sikre 6-åringene aktivitet i løpet av skoledagen, forsvant med Kunnskapsløftet. Det samme skjedde med intensjonene om at utvidet skoledag skulle gi mer fysisk aktivitet. Jeg ser på det som et paradoks: Myndighetene ønsker mer aktive barn samtidig som de øker fagmengden og antall undervisningstimer i småskolen.

Et annet spørsmål er: hvorfor må elevene være så stille og rolige i timene? Er det nødvendig? En lærer har ansvar for å få formidlet fagstoffet til hele klassen. Hvis læreren skulle ha presentert fagstoffet individuelt til hver enkelt elev i en klasse på 22, vil læreren ha 2 min til hver elev pr time. Ogden (2012, s. 45-46) hevder at tavleundervisning er en nødvendighet for å få presentert lærestoffet på en effektiv måte. Denne type læring krever imidlertid at elevene er oppmerksomme, sitter rolig og følger med på lærerens presentasjon, instruksjon og eventuelt påfølgende klassesdiskusjon. L 97 ville ha inn mer aktivitetspedagogikk (temabasert undervisning) i skolen (jf. kap. 2.3.1), men en stor del av lærerne syntes det ble vanskelig å oppfylle dette kravet. Haug (2003, s. 89) konkluderer med at aktivitetspedagogikken fungerte bedre i teorien enn i praksis. Dette kan jeg ha forståelse for. Jeg opplever det som om lærerne bruker mye tid på å finne og planlegge aktiviteter som både skal dekke målene i læreplanen samt engasjere hver enkelt elev. Temabasert undervisning skal legge til rette for at elevene lærer gjennom aktivitet, men det krever likevel at læreren må forklare elevene hva de skal gjøre og hva de eventuelt kan velge mellom. Ogden (2012, s. 46) peker på verdien av å reflektere i fellesskap. Etter endt time, eller periode med tema, bør det være en felles oppsummering hvor elevene i fellesskap reflekterer og setter ord på: «Hva har vi lært?» Av den grunn tenker jeg at uavhengig av undervisningsopplegg, er klassen avhengig av en felles

oppstart, hvor målet og hva som skal gjøres i timen presenteres, samt en felles oppsummering. Dette krever at elevene må mestre å være rolige og holde felles oppmerksomhet over et visst tidsrom.

### **6.1.2 Du må følge med og vente på tur, har jeg sagt!**

I flere av mine observasjoner kommer det frem at det å rette oppmerksomheten mot undervisningen eller felles samtaler, samt forstå og følge kollektive beskjeder, er noe flere elever strever med. Elevene fikk ikke med seg verken hva som ble forklart, eller hva de skulle jobbe med. De avbrøt andre for å komme med sine bidrag, eller for å spørre om noe de lurte på. Enkelte elever satt uvirksomme, det kunne virke som om de ga opp å få hjelp. De fikk ikke gjort noe, og det resulterte i at de ble hengende etter i boka. Læreren kunne i løpet av en undervisningsøkt bruke mye tid på å gjenta beskjeder og forklare på nytt hva som skal gjøres. Webster - Stratton (2005, s. 76-79) gjør oppmerksom på at det er begrenset hvor mange beskjeder og hvor mye informasjon en 1.klassing klarer å fordøye. Beskjeder som blir gitt, må være tilpasset elevenes forutsetninger. Jeg opplever 5-6 åringene som spontane og fremdeles litt egosentriske. De er opptatt av seg og sitt, og det å være oppmerksom på hva andre gjør eller sier, er noe som må øves på. På den annen side, er det å følge beskjeder og vente på tur, noe barna har vært nødt til å forholde seg til gjennom hele «barnehagelivet», og de eldste i barnehagen regnes som gode på dette. Hvorfor blir det så vanskelig å følge beskjeder og vente på tur når de begynner på skolen? I barnehagen går de fleste beskjeder på praktiske gjøremål. I skolen gis det beskjeder både om praktiske og faglige gjøremål. Blir beskjedene om skolearbeidet uklare? Krever fagplanen for mye av elevene med tanke på faglig forståelse? I følge Piaget og Vygotskij (jf. kap. 2.2.1) er en 1.klassing så vidt begynt å tenke abstrakt, men er fremdeles avhengig av handling for å forstå. Hvor konkret er beskjedene og informasjonen som blir gitt? Gis beskjedene f.eks. med visuell støtte?

Min oppfatning er at det ikke var enkelt for de voksne i klasserommet å følge opp alle elevene, noe som igjen førte til uro blant de elevene som satt og ventet og ikke visste, eller forstod hva de skulle gjøre. Ogden (2012, s. 44) påpeker at elever som blir sittende uvirksomme og vente, fort blir urolige. Det er betydelig forskjell i voksentiden barna får i skolen sammenlignet med barnehagen. I barnehagen møter barnet de 3-4 faste voksne på avdelingen hver dag. På 1.trinn er det som regel bare kontaktlærer som er i klassen i hver time. Selv om det er to voksne i klasserommet, kan «nr. 2-voksen» noen timer være en assistent, andre timer en fagarbeider eller en pedagog. Dette tenker jeg skaper større press på kontaktlæreren, fordi barna som regel finner trygghet i og knytter seg raskere til de voksne



som er mest til stede. Både læreren og barnehagelæreren la vekt på at det var viktig å trygge barna før skolestart (jf. kap. 5.2.1). Det kan være fordi de flere ganger har erfart hvor vanskelig det er for en voksen på skolen å være fullt til stede for det enkelte barn. Det er så mange elever i en klasse, og alle har ulike behov og trenger å bli sett. Opplæringsloven i 1997 la føringer på at det skulle det være 2 pedagoger i klasser med over 18 elever, men denne paragrafen forsvant i 2003 (Holst, 2009). Mulighetene for individuell oppfølging og undervisning i mindre grupper, samt kvaliteten på variert undervisning, ser jeg på som betydelig redusert av denne lovendringen. Morens erfaring med ustabilitet blant de voksne som jobbet med hennes barn, bekrefter dette. Hun mente gutten ville fått bedre oppfølging dersom han hadde møtt sin kontaktlærer hver dag. Etter mitt syn gjorde skolens organisering det i tillegg vanskelig for voksne og barn å knytte gode relasjoner, noe som igjen påvirker oppfølging av eleven. Mangel på en god relasjon mellom lærer og elev kan være en årsak til at læreren får liten forståelse for elevens skolehverdag.

## **6.2 Skolens forventninger og utfordringer**

1.klassingens utfordringer i kapittel 6.1, har en sammenheng med skolens forventninger. Det blir mange situasjoner hvor eleven kommer til kort. Når eleven ikke innfrir skolens forventninger, blir dette en utfordring å takle for skolen. Jeg vil se nærmere på noen av disse i dette kapitlet.

### **6.2.1 Barnetilpasset skole eller skoletilpasset elev?**

Både skole og foreldre ønsker at elevene skal innarbeide gode vaner, samt få en positiv holdning til læring. Jeg mener det første skoleåret er det viktigste, siden det legger grunnlaget for all videre skolegang. I kapittel 2.2.3 skriver jeg om sammenhengen mellom positiv selvoppfatning, følelse av mestring og motivasjon. Oppgaver som blir tilpasset eleven og arbeidet med et trygt og inkluderende skolemiljø blir avgjørende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 170). Nielsen og Haug (Jonassen, 2017a), mener begge at tilbudet til 6-åringene bør endres og tilpasses 5-6 åringenes forutsetninger bedre enn i dag. Dette passer med lærerens erfaring, som ikke liker at det er blitt mer fagtrykk etter Kunnskapsløftet. Hun syntes det er blitt mer utfordrende å legge opp undervisningen ut i fra elevenes forutsetninger. «I starten tenkte vi annerledes om 6-åringene», sa hun og mente at det i dag blir stilt høyere krav til 1.klassingene enn før 6-åringenes inntog i skolen. De ulike variasjoner i undervisningen hun nevner (jf. kap. 5.2.5), er med på å få flere motivert for læring. Mange mestrer kravene, men hva skjer med de som faller utenfor? Ut fra mors erfaring kan det virke som om skolen ikke har noen plan for hva den skal gjøre når elevene ikke innfrir forventningene. Hun beskrev de voksnes holdning

til hennes gutt som negativ. De så på gutten som et problem. Hvilke holdninger og trivsel til skolen får elever som «ikke passer inn»? Evalueringen av L97 viste at elever med behov for tilpasset opplæring ikke fikk den oppfølgingen de hadde krav på, og innføringen av kunnskapsløftet skulle rette opp dette (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Men hva innebærer tilpasset opplæring? Hva gjør 1.klasselæreren når en stor andel av elevene ikke klarer å konsentrere seg, eller ikke vet/forstår hva de skal gjøre? Skal læreren lage forskjellige tilpassede løsninger for den enkelte, eller se på hvordan en underviser klassen som helhet? Nielsen tenker at noen elever får diagnoser som ikke skyldes sykdom, «men er et lappeteppe satt sammen av for små barn, for trange rammer og umulige krav» (Jonassen, 2017a). Min erfaring er at når et barn faller utenfor, må en se på helheten rundt barnet. Nordahl (2012, s. 194) påpeker at hvis alle elever skal få bedre læring, må vi rette oppmerksomheten mot undervisningen i den enkelte skole, ikke bare på enkeltelevens feil og mangler. Håvard Tjora sier: «- Ikke kopier skolen inn i barnehagen, men forbered heller skolen på at det nå kommer noen viltre fem- og seksåringer» (Jonassen, 2017b). Tjora snakker her om skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, men jeg mener han har et viktig poeng som skolen også må ta til seg, med tanke på hvilke krav skolen møter elevene med.

Moren jeg intervjuet, ønsket «at det er mer slik som man ble forespeilet den gangen 6-åringene skulle begynne på skolen.» Jeg var selv blant dem som syntes at det var en god ide å flytte 6-åringene til skolen. Ut i fra intensjonene i L97 mente jeg at skolen hadde mer å gi enn barnehagen. Min erfaring med skoleverket så langt, og gjennomgangen av skolens innhold etter 6-åringenes inntog, som jeg har gjort i kapittel 2.3, har gjort meg mer i tvil. Jeg stiller meg bak Haug og Nielsen (Jonassen, 2017a), som mener 6-årsreformen utviklet seg i feil retning, og Holst (2009), når hun skriver at det er bekymringsfullt at barnets beste ikke har vært diskutert eller problematisert når endringene i læreplanene er blitt vedtatt. Samtidig viser evalueringen av L97 at intensjonen om aktivitetspedagogikken «er sterkere forankra ideologisk og retorisk enn i praksis» (Haug, 2003, s. 89), og kvaliteten på læring ble for lav. L97 ble altså ikke slik som tenkt, allerede fra starten av. Kan vi da si at endringene ikke var nødvendige? Jeg ser ikke negativt på alle endringer som har vært gjort. Med Kunnskapsløftet ble det innført lese- og skriveopplæring fra 1.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016a), og mitt inntrykk er at når barna begynner på skolen, er de veldig motiverte for å lese og skrive. Jeg tror en 5-6 åring er moden for å begynne å lære bokstavene, men skolen bør kanskje se mer på hvordan den legger opp denne innlæringen. Skal det være et mål å lære alle bokstavene i løpet av 1.klasse? Hvor mye tekst kan en forvente at en 1.klassing skal produsere? Det kreves mer

kunnskaper om ord og ordoppbygging for å skrive enn for å lese (Høien & Lundberg, 2012, s. 86). Når eleven leser, kodes bokstaver til lyder og trekkes sammen til ord. Ordene tolkes og settes sammen til en mening. Når eleven skal skrive, må den først klare å finne de riktige ordene og den riktige setningsoppbyggingen for å få fram hva den mener. Deretter må den lytte ut og skille lydene i ordene fra hverandre. Lydene må koples til bokstaver og så settes sammen igjen til ord. Dette krever mer abstrakt tenkning av eleven. I tillegg kommer den motoriske utfordringen med å skrive bokstavene. En 1.klassings evne til å skrive en tekst er dermed avhengig av både motorisk, språklig og kognitiv utvikling.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 21-23) tar opp viktigheten av at læreren har kunnskap om forskjellen mellom hverdagslæring og institusjonalisert læring. I barnehagen er det hverdagslæringen som dominerer, og mitt inntrykk er at barnehagebarn opplever læring som lystbetont. Jeg mener at en av årsakene til dette, er at barnehager i dag er gode til å relatere fagområdene i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) til barnas hverdag. Skolen er pålagt å følge fagplanene, og i dem kan ikke alt relateres like lett til barnas hverdag (jf. kap. 2.2.2). Hvordan kan institusjonalisert læring tilpasses elevene på best mulig måte? Mitt inntrykk er at skolen i noen fag lar læreverkene styre for mye. Lærerinformanten bekreftet dette. De fleste læreverk har en årsplan som viser hvor mange uker en skal bruke på hvert emne, men dette tidsrommet er ikke alltid forenelig med mengden lærestoff elevene skal klare å fordøye. Læreren ga uttrykk for at de ikke får jobbet godt nok med et tema før de må videre på neste. Hva skjer hvis lærerne ser bort fra læreverkene og heller ser på kompetansemålene i de forskjellige fagene? Vil det bli like travelt? Hvor mye står det at elevene skal lære og hvor mye bør eller kan læres? Kan man bruke lengre tid på noen tema enn andre? Kan man slå sammen noen tema, eller hoppe over? I følge Stortingsmelding 28 (2015-2016) skal det satses mer på dybdelæring i de nye fagplanene (Meld. st. nr. 28, 2015-2016, s. 34). Dette vil forhåpentligvis føre til bedre tid til fordypning i de ulike temaene. Kompetansemålene 1.klassingene skal jobbe mot i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) gjelder også for 2.trinn. Hva skal prioriteres på 1.trinn? Her tenker jeg at læreren har muligheten til å styre læringspresset til elevene noe. Ulempen med dette er at læringsmengden da kan bli veldig stor på 2.trinn.

Et trinn består av enkeltelever med forskjellige styrker og svakheter. Det å tilpasse undervisningsoppleggene til alle elever til en hver tid, er ikke realistisk. Variasjon blir derfor viktig, men friheten til å variere undervisningen gjennom valg av metoder og tema er nødvendigvis ikke så lett å få til. Mitt inntrykk er at samarbeid med de andre lærerne på

trinnet som oftest er en ressurs, men det kan også være en utfordring dersom en ikke er enig om progresjonen i undervisningen. Tanken om at alle på trinnet på samme skole skal få like muligheter, kan gjøre det vanskelig å få gjennomført nye ideer til undervisningsmetoder.

### ***6.2.2 Leke for å leke - eller leke for å lære?***

I L97 var det fokus på at undervisningen for 6-åringene skulle være temabasert og at det skulle legges vekt på læring gjennom lek. Egne timer var satt av til «frie aktiviteter» hvor man kunne legge opp til lek og læring. I evalueringen av L97 kom det frem at den tradisjonelle undervisningsmetoden fremdeles var mest vanlig, og i Kunnskapsløftet er ordet lek omtrent fraværende (jf. kap 2.3.1). Betyr fraværet av ordet lek i Kunnskapsløftet, at barna ikke lenger skal få leke i skoletiden? Holst (2009) skriver at i evalueringen av L97 ga lærere uttrykk for at det ikke var plass til lek, og at de teoretiske fagene tok for stor plass. Leken ble nå sett på som et hinder for læring. Dette er stikk i strid med hva Öhman (2012, s. 184) skriver om lekens betydning for barns læring og utvikling. Hva sier det om lærernes kompetanse og syn på lek, hvis de skiller lek fra læring? Er det til beste for barnas utvikling?

Er det rett å skille mellom lek og læring? Læreren sier at det er mindre rom for lek enn før, men sier likevel at det er mye lek. I forbindelse med undervisningen observerte jeg noen få ganger butikklek i matematikk og regelleker i gymnastikk. De fleste undervisningsøkter var preget av stillesittende arbeid, og for flere av elevene ble disse øktene ofte for lange. De ble ukonsentrerte og urolige, noe som blant annet innvirket på motivasjon og evne til å lære. Den leken jeg observerte mest av, var frilek som ble lagt utenom undervisningsøktene. Dette stemmer med resultatene i evalueringen av L97 (jf. kap. 2.3.1). På timeplanen stod det leketid, men det kunne kanskje likegodt stått friminutt? Med leketid som «egne timer» på timeplanen symboliseres et skille mellom lek og læring. I timene lærer vi fag, så leker vi litt en stund, før vi igjen går videre til neste time for å lære mer - i faglig sammenheng.

Det var selvfølgelig noen unntak, men hovedinntrykket jeg fikk, var at de voksne involverte seg lite i barnas lek (jf. kap. 5.1.6). I intervjuet med læreren kom det frem et viktig syn på leketiden, som barnehagelæreren i meg hadde savnet og observert svært lite av i løpet av året. Læreren sa at leketiden var viktig for relasjonsbygging. Moren hadde et ønske om at de voksne skulle involvere seg mer i leken. Hun mente dette ville styrke de sosiale relasjonene i klassen og gi et godt læringsmiljø. Dette støttes av Ogden (2012, s. 30), Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 223) og Bergkastet et al. (2015, s. 39), som alle mener en god relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens læring og trivsel. De påpeker at det er lærerens ansvar å legge til

rette for å skape gode relasjoner. I tillegg til å styrke relasjonen til elevene i leketiden, mente læreren at de voksne måtte legge til rette for god lek, siden leken fører til læring både faglig i timene og sosialt i leketiden. Lærerinformanten, som er utdannet grunnskolelærer, viste god kunnskap om lekens betydning for barnets utvikling, men var det tilfeldig? Mitt inntrykk av leketiden og lærerens fremstilling gikk ikke overens. Hvor mye kompetanse om lek har 1.klasselæreren? Barnehagelærerne kom inn i skolen for å bidra til barnehagepedagogikkens plass i skolen det første skoleåret. Hva skjedde med intensjonen om samarbeid mellom barnehagelærer og småskolelærer på 1.trinn? En del 1.klasselærere er barnehagelærere i bunn, men jeg klarer ikke å skille dem fra allmennlæreren bare ved å se på utøvd praksis. Burde ikke de tenke på barnas forutsetninger og betydningen av læring gjennom lek? Har de blitt «overkjørt» av allmennlæreren og sakte, men sikkert blitt en del av skolekulturen? Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det bestemt at barnehagelærerne måtte ta videreutdanning for å bli kvalifisert til å bli ansatt i småskolen (Jonassen, 2017a). Førte denne videreutdanningen til at de «mistet» litt av barnehagepedagogikken?

Jeg mener samtidig at lekens betydning for sosial læring og samhandling med jevnaldrende, ikke må glemmes. Det skal ikke lekes i skolen bare for å lære fag. Öhman (2012, s. 184) skriver at barn leker for opplevelsens skyld. Mitt inntrykk er at «gode lekere» også fungerer godt sosialt, er kreative og er innstilte på å finne løsninger. Men er det en sammenheng mellom å være en god leker og mestre «vanlig undervisning»? Eller: fungerer gode lekere godt sosialt fordi de mestrer leken, eller mestrer de leken fordi de fungerer godt sosialt? Hva har sosial kompetanse å si for en god start?

### **6.2.3 Kan de ikke bare oppføre seg?**

I mine observasjoner kom det frem at lærerne brukte mye tid på elever som ikke fulgte «spillereglene». Mitt inntrykk var at enkelte elever viste lite respekt for både medelever og de voksne, og hadde en atferd som kunne tyde på en negativ holdning til læring. Læreren jeg intervjuet, ga uttrykk for at det kan virke som om noen elever ikke liker å innordne seg andre. De vil gjøre ting på sin måte. Det kan gjøre det vanskelig for dem å fungere i en større gruppe hvor man er nødt til å ta hensyn til andre, noe som er en del av elevrollen. Ogden (2015, s. 228-239) skriver at det er den sosiale kompetansen som innvirker på hvordan eleven klarer å etablere og holde på sosiale relasjoner. I tillegg tar han frem elevens selvregulering som en viktig faktor. Hvordan eleven klarer å regulere sin egen atferd ut fra situasjonen og omgivelsene, sier noe om elevens mestring av situasjonen. Læreren ser en sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og tilpasningsvansker i skolen. Det er også min

erfaring. Hva som ligger bak denne manglende kompetansen kan være så mye, men læreren mener at det er lettere å hjelpe et faglig svakt barn, som mestrer det sosiale samspillet, en et som ikke gjør det. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 180-185) hevder òg at manglende mestring truer elevens selvverd, som igjen innvirker på elevens motivasjon og atferd. Jeg velger å tolke manglende mestring til også å gjelde for sosiale ferdigheter, ikke bare faglige. Som nevnt i Kap 6.1, forteller moren jeg intervjuet, at det var guttens umodenhet i sosiale situasjoner som skapte størst utfordringer. Dette påvirket hans holdning til læring generelt.

Det kan være lett å skylde på samfunnet og hjemmet når barna ikke fungerer på skolen. Påstander om egoistiske og bortskjemte barn og «curling-foreldre» er noe som går igjen i media med jevne mellomrom. En annen påstand er at foreldre i dag er mest opptatt av seg selv, og overlater oppfølging av oppdragelse og skolegang til lærerne. Manglende sosial kompetanse hos elever blir òg sagt å være en konsekvens av dataspill og bruk av sosiale medier. Jeg har funnet lite forskning til å underbygge disse påstandene, og tenker at uavhengig av om mitt inntrykk er rett eller ikke, og hva som eventuelt er grunnen, så må skolen forholde seg til de elevene de har i klasserommet, og det hjemmet de kommer fra.

Jeg opplever lærerne som bevisste på sammenhengen mellom liten mestring og negativ atferd. Krav og oppfølging med tanke på faglig mestring, er gjerne noe av det første som blir tatt opp. Jeg har flere ganger stilt spørsmål ved om skolens krav er for høye, men krever den for lite i noen tilfeller? Får enkelte elever for lite utfordringer slik at oppgavene blir kjedelige? Eller krever skolen for lite med tanke på utholdenhet? Er det rett at alt skal være lystbetont? Hvor ble det av uttrykket: Det er sunt å kjede seg? Læring blir definert som endring i det enkelte individ (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 20), og det å lære nye ting kan være en utfordrende prosess. Man må ut av komfortsonen, tørre å prøve ut nye ting, tenke annerledes. Min personlige erfaring er at dersom man skal gjøre det, må man være motivert. Det fører oss tilbake til viktigheten av å finne ut av hva som ligger bak manglende motivasjon (jf. kap 6.1). I kap 2.6.1 skriver jeg om betydningen av lærerens relasjonskompetanse. Min oppfatning er at det er mindre uro i klasser som har en lærer med god relasjonskompetanse. Lærere som prøver å forstå hvorfor elevene agerer som de gjør og møter dem med respekt, opparbeider raskt tillit og utvikler gode relasjoner. Jeg finner støtte i dette hos Bergkastet et al. (2015, s. 18-22), som hevder at hvordan læreren kommuniserer med elevene, er avgjørende for et godt læringsmiljø. Videre skriver de at det er lærerens atferd som setter standard for akseptabel atferd. Kan det hende at årsaken til utagerende atferd ikke alltid ligger i fagvansker, mangel på sosial kompetanse eller for store krav? Hvordan henvender læreren seg til elevene, og på

hvilken måte gir læreren tilbakemeldinger på skolearbeidet? Hvilken evne har læreren til å se seg selv utenfra? Hvilken rollemodell er læreren for elevene? Lærerens relasjons- og kommunikasjonskompetanse mener jeg derfor også er avgjørende for elevenes motivasjon for læring, som igjen innvirker på elevens atferd.

Elever som viser utagerende atferd, kan ha atferdsvansker som trenger spesialpedagogisk oppfølging. Hvordan skille mellom disse og atferdsvansker som kan oppstå som følge av lav mestrings- og selvfølelse? Lærerinformanten mente å se forskjell på dette. En elev som ofte blir veldig sint, «går i svart» og ikke klarer å hente seg inn igjen, er et eksempel. Tett samarbeid med hjemmet for å kartlegge hvor alvorlig barnets utfordringer er, blir viktig. Mitt utgangspunkt for denne oppgaven, startet derimot med observasjoner av «normaleleven», jeg vil derfor ikke gå mer inn på dette her.

### **6.3 Skoleforberedende ferdigheter**

Skoleforberedende aktiviteter kan betegnes som øvelse på ferdigheter vi ser på som viktige for barna å tilegne seg, med tanke på en god skolestart. Er barna forberedt, og har de forutsetninger til å innfri forventningene som møter dem på 1.trinn? Ogden (2015, s. 75) skriver at forskningen ikke er tydelig på hvilke skoleforberedende ferdigheter som er viktigst. Skal en konsentrere seg om de faglige eller de sosiale? I tillegg mener han at oppfølgingen fra hjemmet er av avgjørende betydning. Ut i fra mine intervjuer kan det virke som om skole, barnehage og hjem legger vekt på det samme. Hva er det da som gjør at noen elever og foreldre blir overrasket i møtet med skolen? Alle informantene nevner praktiske ferdigheter/selvstendighet og sosiale ferdigheter som viktige å øve på. Lærer nevner i tillegg språklig bevissthet og blyantgrep. Barnehagelærer nevner òg blyantgrepet, men er usikker på hvilke skolefaglige oppgaver som skal prioriteres. Moren mener at det viktigste er å øve på selvstendighet og sosial funksjon. Det de øvde på av skolefaglige ting, var ut fra barnets interesse, ikke fordi de tenkte det var nødvendig før skolestart.

Som nevnt tidligere, står det lite konkret om hvilke type skoleforberedende aktiviteter som skal prioriteres i Rammeplan for barnehager (jf. kap 2.4). Dette kan være en årsak til barnehagelærerens ønske om tettere dialog med skolen. Hun fortalte om et innholdsrikt år med mange ulike førskoleaktiviteter. Likevel ønsket hun seg mer konkrete ønsker fra skolen. Hva ser de på som viktige forberedelser? I stortingsmelding 19 (2015-2016), står det forslag til konkrete tiltak i forbindelse med forberedelser til overgangen barnehage-skole (Meld. st. nr. 19, 2015-2016, s. 58-62), men dette finner jeg ikke like tydelig i den nye Rammeplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2017a). Er dette blitt mindre konkret enn planlagt, fordi forskningen ikke har en entydig konklusjon på hvilke forberedelser som er viktigst? Personlig synes jeg det var mye av interesse å lese i denne meldingen om forskning som er gjort på dette feltet, og tenker at barnehagelærere kan ha nytte av å lese denne med tanke på sitt arbeid med de eldste barna.

### **6.3.1 Elevenes sosiale ferdigheter**

Informantene tar alle opp betydningen av elevenes sosiale ferdigheter for en god skolestart. Læreren ser at konsekvensene av ikke-innfridde forventninger kan gi negativt utslag på sosial fungering, men hun ser også tydelig at mangel på sosiale ferdigheter går utover evnen til å innfri de faglige forventningene. Dette kan stemme med morens beskrivelse av guttens utfordringer. Det er ikke alltid lett å vite hva som forårsaker hva, men læreren opplever at det er lettere å hjelpe svakt faglige som fungerer sosialt, enn de som i tillegg har sosiale utfordringer. Av den grunn mener hun at barnehagen bør prioritere samspillsferdigheter framfor skolefaglige ferdigheter, og at foreldrene må jobbe med å trygge barna sine. Slik jeg tolker Ogden (2015, s. 75), støtter han dette når han skriver at gode barnehager gir barna gode sosiale og atferdsmessige forutsetninger for å prestere godt på skolen. Han gjør også oppmerksom på at sosiale ferdigheter kan deles i to grupper: sosiale ferdigheter med tanke på læring og sosiale ferdigheter med tanke på venner. Alle informantene sier at barnet må kunne høre etter, vente på tur og følge beskjeder, men mitt inntrykk er at det er vennskap og sosialt spill som anses som viktigst. Min opplevelse er at det er de sosiale ferdighetene i forbindelse med læring, som elevene får uventede vansker med. En årsak kan være at overgangen til institusjonalisert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21-23) gjør at forventningene til at 5-6 åringen skal tenke abstrakt, sitte rolig, vente på tur, være stille og be om hjelp når man ikke forstår, blir mye større i skolen enn i barnehagen. Vansker i forbindelse med disse ferdighetene kan ha negativ innvirkning på elevens selvoppfatning, noe som kan utvikle samspillsvansker eleven ikke hadde i barnehagen. Barnehagens og hjemmets oppfatning av barnas sosiale ferdigheter har de dannet seg ut fra hvordan barna fungerer med tanke på lek og læring i hverdagen. Er barnehagen bevisst på forskjellene mellom hverdagslæring og institusjonalisert læring? Vil kunnskap om denne forskjellen ha noe å si for hvordan barnehagen jobber med barnas sosiale ferdigheter og hva de, i samråd med foreldrene, velger å informere skolen om før skolestart? Kan barnehagen øve opp barna til å tenke abstrakt, jobbe selvstendig, samt være stille og konsentrert over lengre tid? Hvor lenge må et barn være oppmerksom, for at barnehagen kan si at det har evne til å holde på



oppmerksomheten? Eller hvordan skal barnehagen f.eks. forberede barna på å gå stille og rolig i brannrekka (Gjørsv, 2016), eller bare hviske til hverandre mens man leter etter en bok på skolebiblioteket? Dette er situasjoner som ikke er naturlige i barnehagen, og jeg stiller spørsmål ved om skolens forventninger til hvor raskt elevene skal mestre disse situasjonene, er realistiske å ha på skolens begynnertrinn.

### **6.3.2 Frihet til å velge – leke eller tegne?**

Blyantgrepet blir nevnt av både lærer og barnehagelærer. Barnehagelæreren mente at blyantgrepet måtte være på agendaen gjennom hele barnehagelivet, ikke bare det siste året. Læreren mente at alle barn burde presses til å tegne av og til, både hjemme og i barnehagen. Utfra Ellneby (1994, s. 56-58), er god utviklet håndmotorikk avgjørende for en god skolegang. I mine observasjoner ser jeg denne sammenhengen komme frem. Det virket som om elever som strevde med å forme bokstaver og tegninger, fort ble frustrerte og utviklet et negativt forhold til å skrive. Selv om barna ikke har et fullt utviklet blyantgrep, må de øve seg på å bruke blyant. Da blir bevegelsene og utviklingen av grepet bedre, og til slutt automatisert. Elevene kan da ha fokus på hva de skal skrive, i stedet for hvordan (Tetzner, 2012, s. 195). I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg spurt meg selv om elever i dag har dårligere håndmotorikk enn min egen generasjon. Er det et resultat av dagens teknologiske samfunn som Mjaavatn og Gundersen (2005, s. 9-10) skriver om? Muligheten til å skrive digitalt, har gjort behovet for bruk av håndskrift mindre, men kan vi klare oss uten? Jeg er enig med læreren om at alle barn bør presses litt for å venne seg til å bruke blyant. Barn har ulike interesser, men det å skrive er noe alle må forholde seg til gjennom hele livet. Et barn som bare vil leke med biler eller rollelek, blir ikke bedre og mer glad i å skrive/tegne hvis det får velge aktiviteten bort hver gang. Er det rett av barnehage eller foreldre å si: «Det blir nok alvor senere i livet. La barna leke og bestemme selv hva de vil gjøre, mens de kan».

Barnehagelæreren mente at blyantgrepet var noe de måtte begynne å øve på allerede på småbarnsavdelingen. De minste har ikke motoriske forutsetninger for å beherske dette grepet, men jeg er enig i at jo tidligere barna blir fortrolig med å bruke blyant, jo lettere vil den finmotoriske utviklingen gå (jf. Tetzner, 2012, s 195). Jeg mener at barnehage og foreldre må gå sammen om å oppmuntre og finne metoder som kan hjelpe disse barna til å bli mer fortrolige med bruk av blyant. Samtidig må ikke skolen glemme at 1.klassingenes blyantgrep fremdeles er under utvikling. Hvilke typer skriveoppgaver blir gitt, og hvordan forventes de utført?

#### **6.4 Når kulturer møtes - samarbeid mot et felles mål**

Denne oppgaven ser på det som skjer i barnets møte med begynnertrinnet, og hva skole, barnehage og hjem kan gjøre for å gi barnet en god start. Barnehage og hjem skal etter beste evne forberede barnet på skolestart, men jeg mener det er skolens ansvar å tilrettelegge for at møtet med skolen blir bra. Gjennom et godt samarbeid med barnehage og hjem kan skolen få en oversikt over barnas forutsetninger ved oppstart, og tilpasse undervisningen etter det.

Selv om informantene har like tanker rundt hva som skal til for å få en god start, så har de likevel ulik forståelse og oppfatninger av hva dette innebærer. Dette er fordi de har ulike perspektiver på fenomenet. Johannesen et al. (2010, s. 27-29) skriver at vår virkelighetsoppfatning er basert på våre tidligere subjektive erfaringer. Vi har alle vår egen tolkning av virkeligheten. Et tilbakevendende tema i løpet av min arbeidskarriere er hvor mye skolen skal informeres om enkeltbarn før oppstart. Mitt inntrykk er at «alle» er enige om at skolen må få tilstrekkelig informasjon, slik at eleven er sikret et godt læringsmiljø.

Lærerinformant og barnehageinformant nevner mye av det samme i forbindelse med hva det er viktig å informere om. Barnehagelæreren nevner i tillegg momenter som læreren ikke nevner, men som jeg er enig i er viktig å få frem (jf. kap 5.2.4). Likevel er det ikke alltid at elevens møte med skolen blir bra. Foreldrene kan uttrykke fortvilelse over barnets situasjon på skolen. «Det gikk jo bra i barnehagen, hvorfor fungerer det ikke nå?» Kan et barn fungere helt fint i barnehagen og likevel få problemer på skolen? Jeg mener det er mulig (jf. kap 6.3.1). I barnehagen får barna modnes i sitt eget tempo, og en 6-åring som fungerer mer som en 4-åring, blir ikke like synlig fordi det er andre 4-åringer på avdelingen også.

Barnehagelærerne må være gode til å ta høyde for ulik modenhet i aktivitetene de legger opp til, fordi dette er noe barnegruppen krever. I skolen legges det opp til at alle er like gamle, og dermed mestrer det samme. Moren forteller om tilbakemeldinger fra skolen om «dette forventer vi at en 1.klassing skal mestre» (jf. kap 6.1).

I noen tilfeller føler barnehagen at skolen ikke tar opplysninger om barn på alvor. Barn som barnehagen mener trenger ekstra oppfølging, får ikke dette. I andre tilfeller lurar skolen på hvorfor barnehagen ikke har sagt noe, eller tilmeldt barnet til PPT, når de ser at «her er det noe» fra første dag (førskoledager). Har dette sammenheng med at barnehagen ikke har forståelse for hvilke krav det blir satt til barna? Moren forteller at hun ikke kan huske at barnehagen nevnte at de var bekymret for at gutten ville få problemer i skolen, selv om han hadde noe umoden atferd. Slik den første høsten utviklet seg for gutten, vil jeg tro at skolen hadde ønsket mer informasjon fra barnehagen. Men hva er normal atferd for et barn på 5 ½-6

½ år? Skal barnehagen melde opp alle barn som ikke liker å tegne/skrive, eller som leker best ute, eller som har behov for tydelige beskjeder? Burde barnehagen tenke grundigere over hva skolen har muligheter til å følge opp? Vet barnehagen om, eller har den forståelse for hvilke muligheter skolen har? Kan skolen forvente at barnehagen har denne forståelsen? Når et barn ikke klarer å tilpasse seg undervisningen, kan man bare skylde på manglende ferdigheter? Et tredje tilfelle er når foreldre og barnehager holder tilbake informasjon. De vil gi barnet en ny start og ikke «putte det i bås». De håper at barnet kommer til å endre atferd når det kommer i nye omgivelser. Er det realistisk? Hvem taper og vinner på dette? Helt til sist kan man spørre seg om informasjonen som blir gitt fra barnehagen kommer frem til riktig person?

Lærerinformanten fortalte at de selv må lese i mappene til elevene for å få informasjon om den enkelte elev. Hun er sjelden med på overføringsmøter selv. Hvor utfyllende er den skriftlige informasjonen barnehagen gir? Vil den gi læreren et helhetlig bilde av eleven?

Overnevnte eksempler mener jeg viser at det er behov for tettere dialog mellom barnehage og skole. Hogsnes og Moser (2014, s. 2) påpeker at skole og barnehage har ulike historier og tradisjoner, noe som gjør at synet på sammenheng og barnas forutsetninger forstås på ulike måter. Dette gjør det viktig med tett dialog mellom barnehage og skole. Men hvor god forståelse for den andres «verden» er det mulig å få uten å oppleve den selv? Det var først da jeg opplevde kulturforskjellen på kroppen, at det førte til et endret bilde i min forståelse for begrepet skolemoden. Vil dette gjelde for andre barnehagelærere også? Fra barnehagens siden jobbes det mye med selvstendighet og sosialt samspill, men er barna så kompetente som barnehagen tror? Som barnehagelærer selv, har jeg tenkt på om barnehagen ikke klarer å forutse enkelte utfordringer barnet vil møte på i skolen, fordi det å ta hensyn til hvor barnet er i utviklingen, er en selvfølge. Alle aktiviteter som jeg har planlagt i barnehagen, er lagt opp med utgangspunkt i barnas modenhet og forutsetninger. Med dette som «sannhet» i barnehageverden, har en trodd at dette selvfølgelig er noe småskolelæreren også tenker på.

Det er lett å være enig i at det er viktig med et godt samarbeid, men hva betyr det, og hva er reelt å få til? Hogsnes (Jakobsen, 2017) mener skolen må involvere seg mer i hva barnehagen jobber med, og ta i bruk den kompetansen barna har når de kommer over i skolen. Liten tid blir oppgitt som grunn for at skolen ikke prioriterer dette samarbeidet. Dette har jeg forståelse for. I følge lærerinformanten, er det ikke alltid bestemt hvem som skal bli kontaktlærer for hvilken klasse, og dermed hvilke elever, før midten av mai, rett før førskoledagene. Disse lærerne er da fullt opptatt av å avslutte skoleåret med «gammelklassen» og jobber for at neste lærer skal få nødvendig informasjon for å følge opp klassen på best mulig måte videre. I

tillegg skal undervisningen gå som normalt. Likevel mener jeg skolens ledelse bør se på sine rutiner og legge bedre til rette for et bedre samarbeid med barnehagene, da elevenes start er avgjørende for hvilken holdning de får til skolen.

Barnehagen som sender barnet fra seg kan godt bekymre seg om barnet får den oppfølgingen det trenger. Likevel vil konsekvensene av mangelfullt samarbeid mellom barnehage, skole og hjem, først og fremst skape «spenninger» mellom skole og hjem. Dette kan skape et utfordrende utgangspunkt for videre samarbeid. Er det barnehagen eller skolen som skal forberede hjemmet på hva som venter i skolen? Moren jeg intervjuet, tenkte mye på barnets selvfølelse, og var bekymret for hva utfordringene i skolen gjorde med den. Morens opplevelse var at skolen bare så på hva gutten ikke mestret, og hva gutten måtte endre for å passe inn. Hun ønsket en undervisning mer tilpasset guttens modning. Men hadde moren et realistisk bilde av hva skolen kan få til av tilpasninger for den enkelte elev? Var det mulig for skolen å innfri hjemmets forventninger? Jeg forutsetter at skolen ville det beste for gutten, og at den kanskje ikke vil være enig i morens beskrivelse. Men skolen er den profesjonelle part, og skal ta morens opplevelse på alvor. Hva kan skolen lære av en mors opplevelse uten å gå i forsvar?

## **7. Oppsummering og konklusjoner**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse sider ved overgangen barnehage – skole med to sidestilte problemstillinger.

1. Hva skjer i barns møte med skolens begynnertrinn?
2. Hvordan kan skole, barnehage og hjem legge til rette for at barn får en god start i skolen?

Min undersøkelse viser at dette er et kompleks tema. Jeg har vist hvor utfordrende møtet med begynnertrinnet kan være for noen elever, og jeg har sett på flere utfordringer skolen står ovenfor når de skal tilrettelegge opplæringen for 1.trinn. Gjennom intervjuer og støtte i faglitteratur har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt hvordan skole, barnehage og hjem kan legge til rette for en god start. Det kan være vanskelig å finne én konkret løsning på mine problemstillinger, men i denne siste delen av oppgaven vil jeg presentere mine tanker rundt resultatet av min undersøkelse.

### ***7.1 Barnets møte med skolens begynnertrinn***

Overgangen fra barnehage til skole er en overgang mellom to ulike kulturer. Jeg tror alle barn er forberedt på at skolen er annerledes enn barnehagen, men hvor forskjellig det er, blir for

noen en overraskelse. I min hypotese (jf. s. 3) antok jeg at noen barn opplever skuffelse fordi kravene fra skolen blir for store og uopnåelige. Dette fører til lav mestringsfølelse, noe som igjen kan føre til dårlig trivsel, utagering og manglende motivasjon for læring. Jeg mener min undersøkelse støtter min hypotese. Med tanke på tilpassing ut fra elevenes forutsetninger, er min konklusjon at mye av skolens undervisning og aktiviteter ikke tar hensyn til elevenes kognitive, motoriske og sosiale utvikling. En del av elevene er ikke modne nok til den skolen de møter i dag, og jeg tror at det for noen elever kan føre til utagerende atferd og/eller manglende motivasjon for læring.

Min konklusjon betyr likevel ikke at alle problemer blir løst hvis skolen senker kravene. Mitt utgangspunkt var at både barnehage, hjem og skole har innvirkning på elevenes oppstart. Dette mener jeg fremdeles, men i tillegg vil jeg rette oppmerksomheten mot skoleeier og myndighetenes rolle. Som nevnt i kapittel 2.3 er det regjeringen, gjennom kunnskapsdepartementet, som legger føringer for innholdet i skolen. Det er gjort mange endringer i løpet av de siste 20 årene, og som jeg har vist, blir det rettet kritikk mot regjeringen fra flere hold. Både med tanke på hvilke endringer som er gjort og i hvilket tempo de er utført (Holst, 2009; Holterman & Skjong, 2017; Jonassen, 2017a; Nome, 2016). Alle fine ord om å møte 6-åringene der de er, og gi dem et første skoleår med det beste fra barnehagen og det beste fra skolen er, etter min mening, borte. Slik jeg ser det, har dagens småskoletrinnlærere en svært utfordrende jobb, hvor det å følge føringer fra myndighetene ikke harmonerer med muligheten de har til å følge opp elevgruppen de har ansvar for. Lærernes tilgang til ressurser er avhengig av skoleeiers (som oftest kommunen) prioriteringer, som igjen påvirkes av statlige midler. Lærernes følelse av utilstrekkelighet i forbindelse med oppfølging av elever, undervisning, for- og etterarbeid, tid til samarbeid i kollegiet og faglig oppdatering, er noe som går igjen, og som jeg selv har kjent på flere ganger. Av den grunn blir det ikke rett at man bare stiller lærerne til ansvar for at noen elever utvikler et negativt forhold til skolen allerede i 1.klasse. 20-årsjubileet for L97 har ført til at debatten om 6-åringenes skolehverdag blusser opp igjen. Det kan passe bra nå når Kunnskapsdepartementet jobber med å fornye fag og læreplaner i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Vil de ta til seg noen av innspillene som har kommet? Evalueringer konkluderer med for lite læringsutbytte, men er de faglige målene realistiske med tanke på elevenes utvikling? Hjelper det å kreve mer faglighet? På den annen side mener jeg, uavhengig av hva som står i læreplanene, at det er endringer læreren kan gjøre i klassen for å møte 1.klassingene på en bedre måte (dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.2).

Et siste moment jeg vil ta med, er hvilke barn som kommer inn i skolen i dag. Kan endringer i samfunnet med tanke på oppdragelse og oppfølging av egne barn, innvirke på barnas møte med skolen (jf. kap 6.2.3). Det å ta hensyn til andre og/eller utsette eller justere egne behov, er vanskelig for noen elever. En ting er de barna som er utrygge, hvor forutsetningene for læring og trivsel omtrent forsvinner i en skoledag fylt med engstelse og savn etter foreldre. Denne gruppen burde det være mulig for lærerne å følge opp, men disse kommer dessverre alt for ofte i skyggen av elever som viser liten respekt for andre og unngår å følge regler. Det kan være lett å si at alt var bedre før, og uten annen forskning å vise til, skal jeg være forsiktig med mine påstander. Likevel er inntrykket mitt at for mange elever i skolen i dag viser lite respekt for både voksne og andre barn. Jeg opplever at lærerne må bruke mye tid på å dempe negativ atferd og rydde opp i konflikter mellom elevene før de kommer i gang med undervisningen. Dette har negativ innvirkning på læringsmiljøet i klassen, og kan skape utrygghet og mistriivsel for alle elevene i klassen.

Som svar på problemstilling 1 mener jeg at noen elever får utfordringer med skolen og utvikler en negativ holdning til læring, fordi skolens forventninger og krav til elevene ikke samsvarer med elevenes motoriske, psykologiske og sosiale utvikling. Det er likevel umulig å se på mulige løsninger i skolen alene. Alle momenter ovenfor innvirker på barnets møte med skolen. Eleven som møter opp første skoledag er formet av det hjemmet, den barnehagen og det samfunnet det har vokst opp i.

## ***7.2 Tilrettelegging for en god skolestart***

Elever som ikke klarer å imøtekomme skolens forventninger, skaper utfordringer for skolen. Det vil si at elevenes utfordringer også blir skolens utfordringer. I min hypotese skrev jeg at jeg trodde barnehage, skole og hjem har ulik oppfatning av hva det vil si å være elev på 1.trinn, og at det må være en tettere dialog mellom instansene. Samtidig mente jeg at skolen må bli bedre på å tilpasse undervisningen etter elevenes modningsnivå.

Mine funn og drøftinger viser at skole, barnehage og hjem i utgangspunktet har like meninger om hva barna skal forberedes på, men ulike tradisjoner skaper ulik forståelse av begrepet skolemoden. Jeg tror det kan være vanskelig å oppnå helt lik forståelse, men gjennom tettere dialog og samarbeid, vil man komme nærmere målet. Hvordan dette skal foregå konkret, har jeg ikke gått nærmere inn på i denne oppgaven, men et tettere samarbeid mellom barnehage og skole vil kreve tid. I løpet av mine år i yrkeslivet har jeg vært på utallige kurs hvor det blir sagt «Det handler ikke om tid, det handler om prioritering». Dette utsagnet kan bygge opp under følelsen av utilstrekkelighet (jf. kap. 7.1). Vi klarer ikke en gang å prioritere rett! Jeg

mener at i forbindelse med samarbeidet mellom barnehage og skole, må ledelsen legge til rette for at lærerne får en arbeidssituasjon hvor det er rom for dette viktige samarbeidet.

Uavhengig av hvilket samarbeid instansene får til mellom seg, mener jeg at barnehage, hjem og skole kan jobbe med ulike områder hver for seg i forbindelse med skolestart. De tre faktorene for en god overgang som Ogden (2015, s. 76) påpeker (jf. s. 17), støtter jeg meg til. Barnehage og hjem må sørge for mentale og praktiske forberedelser, med særlig vekt på sosiale ferdigheter. Min oppfatning er at mye av det som barnehagelæreren fortalte om av forberedelser var bra, og i tråd med lærerens ønsker. Jeg tenker i tillegg at barnehagen må, i samarbeid med foreldrene, utfordre de barna som ikke vil sitte så mye i ro. En forutsetning for læring er at man klarer å være oppmerksom og jobbe konsentrert over tid. Dette innebærer at elevene må klare å sitte rolig på plassen sin en stund, og må beherske bruk av blyant.

Formingsaktiviteter, høytlesning og samtaler i barnehagen mener jeg kan være med på å øve opp både finmotorikk og evne til oppmerksomhet. I tillegg styrker det barnas språklige bevissthet. Jeg vet at disse aktivitetene er en naturlig del av barnehagens hverdag. Samtidig har man vært opptatt av at barna ikke skal presses til noe de ikke vil, og at alle ikke nødvendigvis må gjøre det samme. Dette i kontrast til skolen hvor alle, i de fleste tilfeller, må gjøre det samme. Kanskje må barnehagen være mer oppmerksom på hvilke barn som deltar i de ulike aktivitetene? Er det noen barn som unngår lesestunden, som er vanskelig å føre en dialog med, eller som er lite delaktig i formingsaktiviteter? Jeg tror man gjør barna en bjørnetjeneste ved å la dem få lov til å følge sine egne impulser til enhver tid. Man blir ikke bedre i noe, hvis man ikke øver på det. Det kan være lettere å øve på noe i barnehagen enn i klasserommet, hvor det forventes at disse ferdighetene skal brukes fra første dag. Samtidig mener jeg det er viktig at barnehagen fortsetter å holde på «sin kultur». Mitt inntrykk er at når politikerne snakker om skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, mener de å ta mer av skolens aktiviteter ned i barnehagen. Det må unngås. Jeg har ikke tro på at barna blir bedre skolebegynnere ved å få enda mindre lek og bevegelse.

Tetzner (2012, s. 581-582) viser til at foreldrenes tilbakemeldinger er av stor betydning for hvordan yngre skolebarn vurderer seg selv, og derfor tenker jeg at hjemmet er den beste støtten til barnet i selve overgangen. Jeg støtter meg og til lærerens mening om at hjemmet må vise interesse for og engasjere seg i hvordan barnet har det på skolen, både faglig og sosialt (jf. kap. 5.2.4). Ved å stille krav til barnet om både sosial fungering og arbeidsinnsats i forbindelse med skolearbeid, kan de hjelpe barnet til å forstå hva rollen som skoleelev innebærer. Like viktig blir det å oppmuntre barna til å ha tro på egen mestring, samt til å si

ifra om noe blir vanskelig. I dialogen mellom hjemmet og kontaktlærer må det være høyde for å ta opp ting som ikke fungerer, uten at noen av partene skal gå i forsvar. Skolen er den profesjonelle part, og må respektere at hjemmets opplevelse av elevens skolehverdag kan avvike fra lærerens. Jeg gir til slutt skolen hovedansvaret for hvordan elevene opplever mottagelsen i skolen. Ved å jobbe med å utvikle gode relasjoner til elevene, skaper læreren trygghet og et godt læringsmiljø. Læreren må i tillegg tilpasse sine undervisningsmetoder og ferdighetskrav etter 1.klassingene, ikke omvendt. Det vil si å ta hensyn til elevens evne til abstrakt tenking, tid til kognitiv bearbeiding, evne til konsentrasjon og oppmerksomhet, samt behovet for læring gjennom lek og bevegelse. Forskjellen i barnas modenhet og evne til oppmerksomhet og læring kan være stor, så alle metoder vil ikke passe for alle. For å sikre læring for alle, blir det viktig å variere undervisningsmetodene. Læreplanene må følges, og er det slik at dagens læreplaner ikke er forenelig med hva en kan forvente av 5-6 åringene, så må det jobbes mer opp mot politikerne. Jeg er enig i Haug (Jonassen, 2017a) med tanke på at vi ikke kan sende 6-åringene tilbake til barnehagen, men jeg mener at en på nytt må se på innholdet i 1.klassingenes hverdag. Tør noen å gjøre vesentlige endringer? Dette vil nok være arbeidskrevende i starten, men nyttig over tid.

Som et kort svar på problemstilling 2, vil jeg si at en felles forståelse for forskjellen mellom barnehage og skole, vil tydeliggjøre hva og hvordan barna kan forberedes til en best mulig skolestart. En tettere dialog er det beste svaret, men er enklere sagt enn gjort. Av den grunn mener jeg at slik samarbeidet fungerer nå, må barnehage og hjem prioritere selvstendighet og sosiale ferdigheter, mens det er skolens ansvar å tilrettelegge for en undervisning som harmonerer med 1.klassingens forutsetninger for læring. Lærernes relasjonskompetanse og kunnskap om elevens helhetlige utvikling er avgjørende for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

### ***7.3 Refleksjoner rundt min forskerrolle og tanker om videre forskning***

I denne masteroppgaven har jeg ikke klart å komme frem til en tydelig hovedkonklusjon, eller uventete funn, og det kan være mange grunner til det. Det har blant annet vært utfordrende å holde på de avgrensningene jeg gjorde i starten. Som nevnt er fenomenet jeg har forsket på kompleks, og det har vært vanskelig å utelukke tema, som jeg pga. oppgavens omfang, ikke kan ta med. Jeg bruker begrepene skole, hjem og barnehage, men har bare én informant fra hvert sted. Disse har ikke utpekt seg selv som talsmenn for de ulike instansene, så det må tas høyde for at det finnes både lærere, barnehagelærere og foreldre med andre opplevelser og meninger rundt min problemstilling enn mine informanter. Min vinkling av oppgaven får



fram de 1.klassingene som ikke har fått en god start på skolen, og det kan av noen tolkes som om jeg mener skolen gjennomgående gjør en dårlig jobb med tilrettelegging på 1.trinn. Min bakgrunn som barnehagelærer, kan gi grunn til å stille spørsmål ved min subjektivitet som forsker. Når jeg i oppgaven har lite å utsette på barnehagenes arbeid, og mener at det er i skolen det må skje endringer, kan man undres over om jeg har klart å være bevisst min forforståelse og vært åpen i min teoriutvelgelse, analyse og fortolkningsprosess. Har min subjektivitet vært partisk eller perspektivisk? (jf. kap. 4.5.1). Samtidig mener jeg oppgaven får fram at lærere ikke er fornøyde med utviklingen, og at skolen alene ikke kan stilles til ansvars for at 1.klassingenes situasjon har blitt slik den er i dag.

Selv om denne undersøkelsen har vært rettet mot tilfeller som ikke har fungert, betyr det ikke at alle barn sliter med denne overgangen. For veldig mange går det helt fint. En vei videre kan være å gå nærmere inn på de barna som klarer seg fint. Hva kjennetegner og hva kan vi lære av de barna som mestrer overgangen godt? Er det en sammenheng mellom gode lekere og gode elever? Hvilken betydning har leken for å mestre skolen? En annen vei videre kunne vært å gå mer direkte på barnas opplevelse. Hvordan synes de det er å gå i 1.klasse?

I slutten av arbeidet med denne oppgaven, dukket det opp noen nye spørsmål hos meg. Hvilke muligheter har de voksne i en klasse til å samarbeide seg imellom med tanke på tilrettelegging og oppfølging av det enkelte barn? I barnehagen blir oppfølging av enkeltbarn diskutert og evaluert av de voksne på avdelinga når det er avdelingsmøte (hver/annenhver uke). Jeg opplever at det er mindre tid til dette i skolen. Lærerne har en del samarbeidstid daglig, men min oppfatning er at denne tiden går mest på felles planlegging av undervisning som angår hele trinnet. I tillegg er denne tiden uten assistenter/fagarbeidere, da disse også jobber i SFO. Hvilken betydning har dette for tilrettelegging for et godt læringsmiljø? Til sist tenker jeg på det fysiske miljøets betydning. Hvilke muligheter gir det for å dele klassen i mindre grupper, eller legge til rette for læring gjennom lek og bevegelse? Dette er problemstillinger som det hadde vært interessant å se nærmere på.

Helt til slutt håper jeg at selv om resultatet av denne undersøkelsen ikke kommer med noen store, nye oppdagelser, så kan denne oppgaven bidra til nye refleksjoner rundt arbeidet med barna på skolens begynnertrinn, som igjen kan komme fremtidige 1.klassinger til gode.

## Litteraturliste

- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brodal, P. & Lunde, C. (2018, 03.04.). *Barn som ikke får lekt, kan stå i fare for å utvikle psykiske lidelser*. Hentet fra [https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Mgq1Gr/Barn-som-ikke-far-lekt\\_-kan-sta-i-fare-for-a-utvikle-psykiske-lidelser--Per-Brodal-og-Charlotte-Lunde](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Mgq1Gr/Barn-som-ikke-far-lekt_-kan-sta-i-fare-for-a-utvikle-psykiske-lidelser--Per-Brodal-og-Charlotte-Lunde)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ellneby, Y. (1994). *Barns rett til utvikling: en håndbok om barns motoriske, perseptuelle og språklige utvikling*. Oslo: Pedagogisk forum. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009081904090](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009081904090)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN. (1989). *Barnekonvensjonen*. Hentet 05.11.17 fra <https://www.unicef.no/barnekonvensjonen/full-tekst>
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskap og Hermeneutikk. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjørsv, E. (Produsenter og regissør). (2016). *Fra barn til borger*. Oslo: Nrk. Hentet fra <https://tv.nrk.no/program/KOID28003415/fra-barn-til-borger#>
- Gunnestad, A. (1993). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring* (2). s.l.: TANO AS.
- Hansen, M. (2017, 26.12). *Skolestarteren - i dag, i morgen og i framtiden*. Hentet 08.01.18 fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2017/12/skolestarteren-i-dag-i-morgen-og-i-framtiden/>
- Hareide, K. A. (2017, 16. november). Gje borna leiken tilbake! , *Dagbladet*, s. 29.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform, 97*. Oslo: N. forskningsråd. Hentet fra [https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/Sluttrapport\\_evaluering\\_av\\_Reform\\_97- Ve\\_reform97.pdf](https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97- Ve_reform97.pdf)
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6).
- Holst, V. (2009, 24.04). *Hva har skjedd med 6-åringen i skolen etter 1997 - hvor ble det av "barnets beste"?* Hentet 01.11.17 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2009/april/hva-har-skjedd-med-6-aringen-i-skolen-etter-1997--hvor-ble-det-av-barnets-beste/>
- Holterman, S. & Skjong, H. J. (2017). Seksåringer i skolen. *Utdanning*(14), 10-17.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jakobsen, S. E. (2017, 18.07). - *Det er for lite samarbeid mellom barnehage og skole*. Hentet 16.01.18 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2017/07/det-er-for-lite-samarbeid-mellom-barnehage-og-skole-skolestart>
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 118-131). Oslo: J.W. Cappelens forlag as.
- Jonassen, T. (2017a, 21.06.17). *seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake*. Hentet 08.01.18 fra <http://barnehage.no/forskning/2017/06/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/>
- Jonassen, T. (2017b, 08.06). - *Vi har en overgang til skolen som kan ta livsgnisten fra barn*. Hentet 08.01.18 fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2017/06/-vi-har-en-overgang-til-skolen-som-kan-ta-livsgnisten-fra-barn/>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#82>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a, 19.04). *Kunnskapsløftet*. Hentet 03.11.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen* (rev.utg). Oslo: Pedlex as.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehager - innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 01.09). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. Hentet 05.11 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lov om taushetsplikt. (1970). *Lov om behandlingssaker i forvaltningsloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§13>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. st. nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdf/s/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. st. nr. 28. (2015-2016). *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mjaavatn, P. E. & Gundersen, K. A. (2005). *Barn-bevegelse-oppvekst. Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles.
- Nielsen T. K., Tiftikci, N. & Sjøgaard-Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltak i dagstilbud. Et systematisk review av reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet.

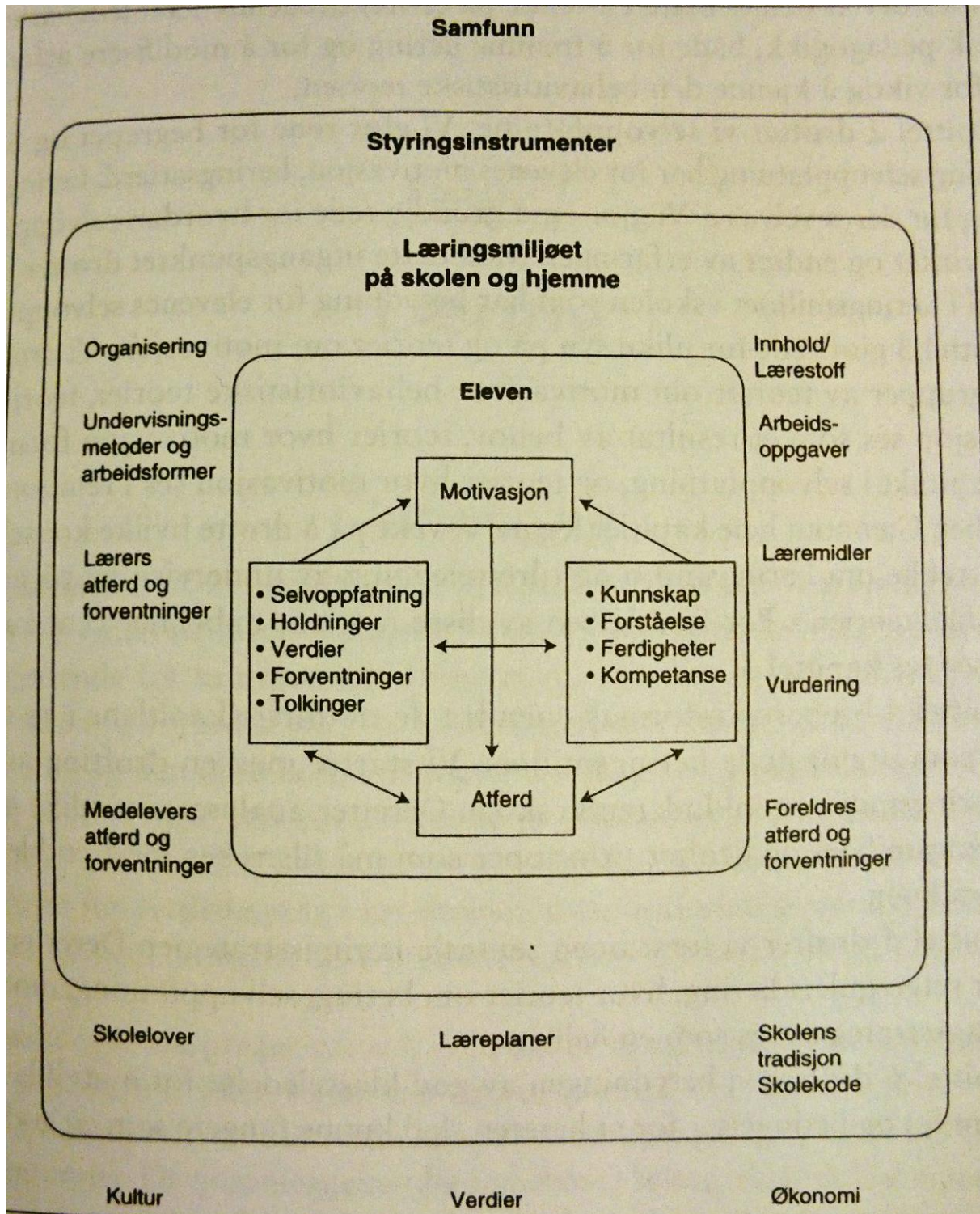
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nome, D. Ø. (2016, 18.08.16). *Skolestart med blandede følelser*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/skolestart-med-blandede-foeluser-1.13091363>
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I: T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 192-208). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Punch, M. (1998). Politics and Ethics of Qualitative Research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage.
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000). *Motorisk utvikling. Nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo: SEBU forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- St. meld. nr 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- St. meld. nr 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Steine, A. (1996). *Eg kan - eg klarer! Primærmotorisk trening og sansemotorisk stimulering gjennom lek og aktivitet*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Tetzner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi (2)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitative metoder. I: K. F. o. A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27.06). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 20.11.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2017*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.7fleksibel-time>
- Waale, M.-B. (2013). *Klasseromsforskning : observasjon og intervju*. I: M.-B. Waale & M. Krogtoft (Red.). *Krafttak for lesing i fag* (s. 27-46). Trondheim: Akademika forl., cop. 2013.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Daam AS.
- Webster - Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Weydahl, S. R. (2016). Tilbake til «det beste fra barnehage og skole». *Utdanning*(16).
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

## **Innholdsliste for vedlegg**

Vedlegg 1: Elevenes læringsmiljø	I
Vedlegg 2: Intervjuguide, barnehagelærer	II
Vedlegg 3: Intervjuguide, småskolelærer	III
Vedlegg 4: Intervjuguide, mor	IV
Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD	V
Vedlegg 6: Kvittering fra NSD	X
Vedlegg 7: Mail til rektor	XI
Vedlegg 8: Mail til styrer	XII
Vedlegg 9: Informasjonsskriv til informanter	XIII

## Vedlegg 1: Elevenes læringsmiljø



Elevenes læringsmiljø ((Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 17)



## Vedlegg 2: Intervjuguide, barnehagelærer

### Kort bakgrunnsinfo:

Hva er din grunnutdanning og har du noen tilleggsutdanning?

Hvor lang yrkeserfaring har du i barnehagen generelt og med førskolebarna spesielt?

Har du jobbet med førskolebarn før 6-åringene begynte på skolen?

1. Overgangen fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev er en prosess som barna må gjennom. Hvordan mener du barna bør forberedes på skolestart?
  - *Hvilke krav og forventninger tenker du skolen har til barna?*
  - *Hvilke ferdigheter og egenskaper kan være en støtte for barna i omstillingsprosessen de skal gjennom?*
  - *Hvilke skoleforberedende aktiviteter har denne barnehagen? Er de like fra år til år?*
  - *Hvilke forventninger har du til foreldrene i denne prosessen?*
2. Hvilke tanker har du om informasjon om enkeltbarn til skolen?
  - *Hva ønsker du at det skal informeres om?*
  - *Hvem skal informere?*
  - *Hvem skal få informasjon?*
  - *Når skal det informeres?*
  - *Blir informasjonen dere gir, tatt hensyn til?*
3. Hvordan synes du barnehagen og skolen kan samarbeide med tanke på å gi barna en god skolestart?
  - *Hva kan skolen gjøre?*
  - *Hva kan barnehagen gjøre?*
4. (Hvis du jobbet med førskolebarn før 6-åringene begynte i skolen: Hvilke forskjeller og likheter er det på de skoleforberedende aktivitetene?)
5. Er det noe annet som ikke er kommet frem her, men som du synes er viktig å tilføye?

## Vedlegg 3: Intervjuguide, småskolelærer

### Kort bakgrunnsinfo:

Hva er din grunnutdanning og har du noen tilleggsutdanning?

Hvor lang yrkeserfaring har du i skolen generelt og med 1.trinn spesielt?

Har du undervist på 1.trinn før 6-åringene begynte på skolen?

1. Hva mener du skal til for å gi elevene en god start i 1. klasse?
  - *Hvordan vil du beskrive en typisk 1. klassing?*
  - *Hvilke forventninger har du som lærer til barnas mestring (både faglig og sosialt)?*
  - *Hvordan legger du til rette for å skape et best mulig læringsmiljø (undervisningsmetoder, individuell tilpassing)?*
  - *Hvilke forventninger har du til hjemmets oppfølging av skolen?*
2. Hvordan møter du elever som har problemer med å tilpasse seg skolehverdagen?
  - *Hvor vanlig er det at noen elever er ekstra urolige og/eller får problemer med å følge undervisningen (hvor mange pr klasse)?*
  - *Hva er vanskelig for disse elevene?*
  - *Hvordan skiller du atferdsvansker fra umodenhet?*
3. Hva vet du om skoleforberedende aktiviteter i barnehagen?
  - *Hva har du inntrykk av at barna kan når de kommer i skolen?*
  - *Hva mener du barna bør forberedes og øve på?*
4. Hvilke tanker har du om informasjon om enkeltbarn fra barnehagen?
  - *Hva ønsker du at det skal informeres om?*
  - *Hvem skal informere?*
  - *Hvem skal få informasjon?*
  - *Når skal det informeres?*
5. Hvordan synes du barnehagen og skolen kan samarbeide om å gi barna en god skolestart?
  - *Hva kan skolen gjøre?*
  - *Hva kan barnehagen gjøre?*
6. (Hvis du underviste før 6-åringene begynte i skolen: Hvilke forskjeller og likheter er det på 1.trinn før og nå?)
7. Er det noe annet som ikke er kommet frem her, men som du synes er viktig å tilføye?

## **Vedlegg 4: Intervjuguide, mor**

1. Kan du beskrive hvordan ditt barn opplevde overgangen fra barnehage til skole?
  - *Hvordan var barnets trivsel og funksjon i barnehagen?*
  - *Hvor tidlig merket dere at barnet hadde utfordringer i skolehverdagen? Hva var vanskelig?*
  - *Tanker om hva som kunne gitt barnet en bedre opplevelse?*
  
2. Beskriv hvordan dere synes samarbeidet med skolen har fungert?

# Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD



## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.  Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Jeg skal bruke logg fra egen arbeidsplass.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).  Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Overgang fra barnehage til skole - Hvordan kan skolen og barnehagen tilrettelegge for en god start og dermed forebygge atferdsvansker?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Nord universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet		
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	May - Britt	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Waale	
Stilling	Førsteamanuensis	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	75517785	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	may-britt.waale@nord.no	
Alternativ e-post	may-britt.waale@nord.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Arbeidssted	Nord universitet	

## Forts. vedlegg 5

Adresse (arb.)	Postboks 1490	
Postnr./sted (arb.sted)	8049 Bodø	
<b>5. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Anne	
Etternavn	Wærnes	
Telefon	90160469	
Mobil		
E-post	anne@waernes.com	
Alternativ e-post	anne.waernes@bodo.kommune.no	
Privatadresse	Skeidhaugen 8	
Postnr./sted (privatadr.)	8013 Bodø	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masteroppgave</li> <li>○ Bacheloroppgave</li> <li>○ Semesteroppgave</li> <li>○ Annet</li> </ul>	
<b>6. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	<p>Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvordan barna opplever overgangen fra barnehage til skole. Egne opplevelser gir inntrykk av at enkelte barn sliter en del med krav de møter på skolen. Særlig krav i forbindelse med stillesitting, konsentrasjon over tid og prat med medelever i timene.</p> <p>Foreløpig problemstilling er: Hvordan kan skolen og barnehagen tilrettelegge for en god start og dermed forebygge atferdsvansker?</p> <p>Jeg vil gjennomføre et kvalitativt studie hvor jeg vil samle inn data ved hjelp av intervju (barnehagelærere og småskolelærere) og logg. Jeg skal ikke intervju barna, men egen logg og resultater fra lignende undersøkelser vil forhåpentligvis gi meg et bilde fra deres ståsted.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
<b>7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?</b>		
Kryss av for utvalg	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Barnehagebarn</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever</li> <li><input type="checkbox"/> Pasienter</li> <li><input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder</li> <li><input type="checkbox"/> Ansatte</li> <li><input type="checkbox"/> Barnevernsbarn</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lærere</li> <li><input type="checkbox"/> Helsepersonell</li> <li><input type="checkbox"/> Asylsøkere</li> <li><input type="checkbox"/> Andre</li> </ul>	
Beskriv utvalg/deltakere	Planen er å gjennomføre 4 intervju med småskolelærere, samt ha et fokusgruppeintervju med ca 6 barnehagelærere.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Jeg rekrutterer informantene fra egen arbeidsplass og eget nettverk. Informantene fra egen arbeidsplass blir ikke de samme lærerne som blir omtalt i loggen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg kommer til å ta personlig kontakt med mulige informanter på egen arbeidsplass etter at jeg først har informert og fått tillatelse fra rektor. Barnehagelærerne tar jeg kontakt med via en barnehagestyrer i mitt eget nettverk	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem.  Les mer om dette på <a href="#">temasidene</a> .
Alder på utvalget	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)</li> <li><input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)</li> </ul>	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.

## Forts. vedlegg 5

Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	10	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Indirekte gjennom min logg, blir det samlet inn opplysninger om noen 1. klassinger og noen lærere. Dette vil være tilfeldig og vil ikke bli omtalt som noe annet enn en gutt eller ei jente(evnt eleven(e)) og læreren. Opplysningene som blir registrert er forskjellige handlinger/reaksjoner i forbindelse med lærerens undervisningsmetode/klasseledelse.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier <a href="#">her</a>.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer <a href="#">her</a>.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a>.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a>.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Blir tredjepersoner informert?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	

## Forts vedlegg 5

Informeres ikke, begrunn	Loggen vil konsentrere seg om mine refleksjoner og tanker og vil derfor ikke utlevere 3.person. De blir kun nevnt som eksempler til å forklare/illustrere mine meninger og slutninger. Lærer som blir omtalt vil bli informert muntlig om dette. Elevene(eller foreldrene) vil ikke bli informerte siden elevene blir anonymisert og det ikke vil komme frem i oppgaven verken tidspunkt for når loggen er skrevet, hvilken kommune eller hvilken skole.	
<b>10. Informasjonssikkerhet</b>		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin og mobiltelefon(til lydopptak) er passordbeskyttet	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktor)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.  Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.  Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandoren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
<b>11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Sokes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Sokes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken	Ledelsen vet, og har godkjent, at jeg jobber med masteroppgave og at det vil bli tatt utgangspunkt i egen arbeidsplass.	
<b>12. Periode for behandling av personopplysninger</b>		
Prosjektstart	05.03.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	15.11.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.

## Forts vedlegg 5

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NBI Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NBI Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å fore opplysningene tilbake til enkeltpersoner.  Les mer om <a href="#">anonymisering</a> .
<b>13. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?		
<b>14. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		



## Vedlegg 6: Kvittering fra NSD



May-Britt Waale  
Nord universitet  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 03.03.2017

Vår ref: 52230 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52230	<i>Overgang fra barnehage til skole - Hvordan kan skolen og barnehagen tilrettelegge for en god start og dermed forebygge atferdsvansker?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>May-Britt Waale</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Wærnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 7: Mail til rektor

(vedlegget er redigert med tanke på personvern)

**Til:** Rektor

**Fra:** Anne Wærnes

**Vedlegg:** Informasjonsskriv til info~1.doc (33 kB)

30. mars 2017 21:29

**Emne:** Tillatelse til å gjennomføre intervju i forbindelse med masteroppgave

Hei

I forbindelse med masteroppgaven jeg holder på med, ønsker jeg å intervju en lærer på småskoletrinnet og trenger din tillatelse før jeg kan starte opp.

Vedlagt ligger et informasjonsskriv om prosjektet. Dette kommer jeg til å gi til informanten det gjelder.

Jeg har enda ikke bestemt meg helt hvem jeg skal spørre, annet enn at jeg skal holde mitt team utenfor. Dette er mest for min egen del.

Jeg har gjort meg noen tanker om aktuelle lærere, men jeg har først tenkt å spørre XXX om hun, som har jobbet her så lenge, kan anbefale noen som "er god" på 1.klasse. Så får jeg se om det hun sier, har innvirkning på mitt valg.

Pga oppgavens størrelse (30 stp), skal jeg i første omgang bare ha 3 informanter, i tillegg til egne lognotater. En småskolelærer, en barnehagelærer og en mor. Hvis jeg, i bearbeidingen av intervjuene, ser at datagrunnlaget blir for tynt, vil jeg intervju flere.

Høres dette greit ut?

Hvis du ønsker mer utfyllende info, så kan jeg komme innom kontoret ditt.

Mvh

Anne Wærnes

## Vedlegg 8: Mail til styrer

(Vedlegget er redigert med tanke på personvern)

**Til:** barnehagestyrer

**Fra:** Anne Wærnes

**Vedlegg:** Informasjonsskriv til info~1.doc (33 kB)

30. mars 2017 21:54

**Emne:** Et lite spørsmål

Hei

I forbindelse med masteroppgaven jeg holder på med, ønsker jeg å intervju en barnehagelærer i barnehagen, og jeg trenger din tillatelse før jeg kan starte opp.

Vedlagt ligger et informasjonsskriv om prosjektet. Dette kommer jeg til å gi til informanten det gjelder.

Jeg har enda ikke bestemt meg helt hvem jeg skal spørre av A, B eller C, men jeg håper at en av dem kan stille opp. Har du noen tanker rundt det? Jeg tar kontakt med dem når/hvis jeg får klarsignal fra deg.

Pga oppgavens størrelse (30 stp), skal jeg i første omgang bare ha 3 informanter, i tillegg til egne loggnotater. En småskolelærer, en barnehagelærer og en mor. Hvis jeg, i bearbeidingen av intervjuene, ser at datagrunnlaget blir for tynt, vil jeg intervju flere.

Mvh

Anne Wærnes

## Vedlegg 9: Informasjonsskriv til informanter

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### *Overgang fra barnehage til skole*

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med mitt masterstudie i Tilpassa Opplæring på Universitetet Nord, ønsker jeg å se nærmere på hvordan 1. klassingene opplever overgangen fra barnehage til skole. Målet med oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan en kan legge til rette på best mulig måte for skolestarterne, slik at skolen blir en positiv opplevelse for alle. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer både barnehagelærere, småskolelærere og en forelder. Hva mener de er viktig at barna har med seg fra barnehagen, og hvilke krav og forventninger vil de møte i skolen? Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er: **Hva tenker en småskolelærer, en barnehagelærer og en mor om overgangen fra barnehage til skole – hva kan gjøres for å legge til rette for en god start?** (Formuleringen er ikke endelig. Den kan bli endret på underveis i arbeidet med oppgaven)

Utvalget av informanter har jeg valgt ut fra egen arbeidsplass og eget nettverk. Felles for informantene i skole og barnehage er at dette er fagpersoner som har erfaring med temaet i tillegg til at de er ansett som dyktige i jobben sin. Forelderen som er valgt ut, er mor til et barn som har hatt utfordringer i forbindelse med overgangen til skolen. Jeg mener at det er viktig å få frem denne siden også.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å si seg villig til å bli intervjuet om temaet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som vil bli slettet etter at de er transkribert. Transkripsjonene vil kun bli lagret på min private PC(m/passord).

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Veileder vil vite hvilken skole og barnehage intervjuene blir utført på, men personopplysninger blir det kun jeg som vet om. De kommer ikke til å bli nedskrevet. Transkripsjon av intervjuene blir kun tilgjengelige for meg.

Alt vil bli anonymisert, så det skal ikke være mulig å gjenkjenne informantene i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.11.17.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Wærnes på tlf. 901 60 469. Veileder på denne oppgaven er Førsteamanuensis May-Brit Waale. Tlf. 75 51 77 85.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh  
Anne Wærnes

Forts. vedlegg 9

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)