

Selvrapportert trivsel blant barn i første klasse:

Er trivsel et produkt av evne til selvregulering eller
tidligere faglige ferdigheter og evner?



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Ingvild Helgevold Aslaksen
Våren 2014



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSP, masterstudium i spesialpedagogikk	Vårsemesteret 2014 Åpen
Forfatter: Ingvild Helgevold Aslaksen (signatur forfatter)
Veileder: Professor Ingunn Størksen	
Tittel på masteroppgaven: <i>Selvrapportert trivsel blant barn i første klasse: Er trivsel et produkt av evne til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter og evner?</i>	
Engelsk tittel: Self-reported well-being among children in first grade: Is well-being a product of the capability to self-regulate or former academic skills and abilities?	
Emneord: Trivsel Selvregulering Faglige ferdigheter og evner	Sidetall: 68 + vedlegg/annet: 8 Stavanger, 19.05.14

Forord

To inspirerende og svært lærerike år er nå ved veis ende. To år som har gitt meg kunnskaper og perspektiver jeg aldri ville vært foruten. I masterstudiets avsluttende semester har jeg fått muligheten til å fordype meg i et selvstendig arbeid. Fordi jeg har mange interesseområder innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet var det ikke lett å velge emne for denne fordypningen. Men da jeg fikk muligheten til å gjøre en del-studie av SKOLEKLAR-prosjektet var valget enkelt. For det første fikk jeg være en del av et stort prosjekt hvor utvalget og datamaterialet var større enn det jeg selv ellers ville hatt tilgang til. For det andre var det, i et fagfelt der en gjerne fokuserer på faresignaler og negative utfall, interessant og motiverende å få studere et positivt fenomen i skolen, Trivsel.

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har inneholdt det meste; lærelyst, undring, frustrasjon, nysgjerrighet, hengivenhet, usikkerhet, engasjement, glede og læring. Heldigvis har de positive opplevelsene dominert, og jeg har fått erfare den kjente Pablo Picassos velvalgte ord; *Inspiration exists, but it has to find you working.*

At denne perioden har hatt en overvekt av positive opplevelser har jeg flere å takke for. Først og fremst ønsker jeg å takke alle forskerne i SKOLEKLAR-prosjektet for at jeg har fått muligheten til å gjøre denne del-studien. Spesielt vil jeg takke veileder Ingunn Størksen som med sin faglige dyktighet, omsorg og engasjement har hjulpet og støttet meg underveis i arbeid med denne masteroppgaven. Jeg ønsker også å takke min bi-veileder Grete Dalhaug Berg som har lest og gitt gode kommentarer og innspill. I tillegg ønsker jeg å vise min takknemlighet til Camilla, Elin Johanne, Deanna og Lida for mye støtte og ”lott og løye” gjennom disse to studieårene.

En stor takk til familien og venner som på ulikt vis har heiet meg frem fra start til slutt. Takk Maria Aslaksen for illustrasjon til forsiden.

Til min kjære Olav, TAKK!

Stavanger, mai 2014

Ingvild Helgevold Aslaksen

Sammendrag

Trivsel viser seg å kunne være et dreiepunkt i barns utvikling av en positiv læringsspirale. I litteratur og utdanningsrapporter fremheves det at det er en positiv forbindelse mellom opplevd trivsel og personlig, sosial og faglig utvikling. Det er derfor både aktuelt og nyttig å ha informasjon om hvordan elever i dag trives på skolen. Resultater fra målinger gjort, blant annet gjennom elevundersøkelser, viser at elever i fra 5.klasse og oppover i videregående skole ser ut til å rapportere høy grad av skoletrivsel. Dette er positive funn. Likevel har man ikke kunnet si noe særlig om den generelle skoletrivselen, fordi det har vært mangelfulle kunnskaper om hvorvidt de yngste barna i skolen trives.

Min masteroppgave er en del - studie av SKOLEKLAR - prosjektet. Et prosjekt utviklet av forskere ved nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, ved Universitetet i Stavanger (www.uis.no/skoleklar). Et av målene med dette prosjektet var å gi barn i 1.klasse muligheten til å få uttrykke seg om egen trivsel i skolen. Det er disse rapporteringene som er utgangspunktet for denne masteroppgaven. Barns egen rapportering av trivsel ble muliggjort gjennom SKOLEKLAR - prosjektets selvutviklede trivselsskala. Et måleinstrument som ble spesiallaget for nettbrett-testing av barn, der de voksne leste spørsmålene og barna selv avga sitt svar. Fordi denne trivselsskalaen var nyutviklet ønsket jeg å sjekke måleinstrumentets reliabilitet, og om det var et godt måleinstrument til sitt formål. Derfor ble er dette oppgavens dette første av i alt tre problemstillinger;

1. Er skalaen for trivsel som er brukt i spørreundersøkelsen et reliabelt og valid måleinstrument, og dermed anvendbar for sitt formål?

Ut i fra det datamaterialet som ble innhentet gjennom trivselsskalaen var det først å fremst et mål å se om barna i undersøkelsen rapporterer høy eller lav grad av trivsel. I tillegg ville jeg se om det var mulig å avdekke sammenhenger mellom barnas tidligere faglige ferdigheter og evner, og trivsel i 1.klasse. For å kunne gjøre dette fikk jeg også tilgang til andre data fra SKOLEKLAR-prosjektet nettbrett-testing. I disse testene hadde en kartlagt barnas faglige ferdigheter og evner i barnehagen.

Med utgangspunkt i dette ble disse to problemstillingene utarbeidet;

2. Hva forteller dataene om barns nivå av opplevd trivsel? Rapporterer barna i undersøkelsen høy eller lav grad av trivsel?
3. Hva påvirker trivsel hos barn i 1.klasse? Er trivsel et produkt av barns tidlige evner til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter og evner?

Kort oppsummert viser faktoranalyser og reliabilitetstester at trivselsskalaen kan regnes å være et godt og pålitelig måleinstrument. En kan derfor ta utgangspunkt i at det datamateriale som er innhentet gir reelle og gyldige funn. Videre viser resultatene i denne undersøkelsen at barna i 1.klasse rapportere høy grad av trivsel. Spesielt høye gjennomsnitt finner man på emnene sosial trivsel og lærerens betydning for trivsel. I tillegg ble det sjekket for om trivsel var et produkt av tidligere ferdigheter og evner. Det ble her avdekket at evne til selvregulering, leseferdigheter og kjønn har sammenheng med trivsel i 1.klasse. Spesielt interessant var det å se at selv om både jenter og gutter generelt skåret høyt på trivsel, viste det seg det var rapportert noe lavere skårer hos gutter. Mulige årsaker til og tolkninger av disse funnene er drøftet i oppgaven.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
1.0 INNLEDNING	6
1.1 EN GENERELL INNFØRING I STUDIENS TEMATISKE BAKGRUNN	6
1.2 FORMÅLET MED DENNE MASTEROPPGAVEN	7
1.3 PROBLEMSTILLINGER	8
1.4 AVKLARINGER AV STUDIENS KJERNEBEGREP.....	9
1.4.1 Trivsel.....	9
1.4.2 Selvregulering	10
1.4.3 Tidligere faglige ferdigheter og evner.....	10
1.5 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	10
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 TEORETISK PERSPEKTIV	11
2.2 Å FORSKE PÅ TRIVSEL - ET UTVIKLINGS PERSPEKTIV	12
2.3 BARN OG TRIVSEL	12
2.3.1 Fysisk trivsel.....	15
2.3.2 Sosial og emosjonell trivsel.....	16
2.3.3 Kognitiv trivsel	17
2.4 TRIVSEL I SKOLEN	18
2.5 HVORFOR ER DET VIKTIG AT BARN TRIVES?	19
2.6 KAN TRIVSEL MÅLES?	20
2.7 TIDLIGERE FORSKNING.....	21
2.7.1 Internasjonalt	22
2.7.2 Nasjonalt	23
2.8 SELVREGULERING OG TIDLIGERE FAGLIGE FERDIGHETER OG EVNER	24
2.8.1 Selvregulering	25
2.8.2 Tidligere faglige ferdigheter og evner.....	29
2.9 HVORDAN KAN EGEN STUDIE BIDRA TIL NY KUNNSKAP?	31
GJENTAKELSE AV PROBLEMSTILLINGENE	31
3.0 METODE	32
3.1 METODISK TILNÆRMING	32
3.2 FORSKNINGSDESIGN.....	33
3.2.1 Utvalg	34

1.0 Innledning

1.1 En generell innføring i studiens tematiske bakgrunn

I de senere år har det både innenfor internasjonal og nasjonal utdanningsforskning og debatt vært et økt fokus på overgangen fra barnehage til skole. Barnehagehverdagen skiller seg ofte fra skolehverdagen, og for noen barn kan overgangen til skolen være brå og vanskelig. I en veileder fra Kunnskapsdepartementet, *”fra eldst til yngst”*, fremheves det at ”det kommende skolebarnet trenger erfaringer, kunnskaper og ferdigheter på flere områder for å kunne mestre det nye best mulig” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16). Hvis barna får disse erfaringer, kunnskaper og ferdigheter Kunnskapsdepartementet legger fokuset på vil man forhåpentligvis kunne legge til rette for et helhetlig opplæringsløp, som er et av målene i Stortingsmelding nr. 41, kapittel 10. I overgangen ”(...) skal barnehage og skole legge til rette for et helhetlig opplæringsløp, som ivaretar enkeltbarns behov for trygghet og kontinuitet” (St. meld. Nr. 41 (2008-2009), 2009).

Evner en å etablere gode dialoger mellom barnehager og skoler vil en kunne hjelpe hverandre å skape kontinuitet og trygghet ved å avdekke hva det vil være hensiktsmessig å legge vekt på allerede i barnehagen, som vil ha en positiv effekt for videre skolegang. I 2006 lanserte Kunnskapsdepartementet Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”*, som blant annet dokumenterer den gode effekten av å starte tidlig med å avdekke hva som fremmer eller hemmer en positiv læringspiral. I dagens utdanningspolitikk er introduksjon av fag i barnehagene et slikt satsningsområde som er iverksatt for å fremme en god overgang til skolen. I rammeplanen, som er et styringsdokument for barnehagene, er det et eget kapittel som presenterer fagområder barna i barnehagen skal introduseres for. Disse fagområdene er ment til å være forløpere til de fagene barna skal møte i skolen.

Slike tiltak, som introduksjon til faglig innhold allerede i barnehagen, samsvarer med en anbefaling fra Kunnskapsdepartementet som sier at for å få en god overgang kreves det at ”det er sammenheng og progresjon i læringsinnholdet i barnehage og skole” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Samtidig som faglig innhold i barnehagen vektlegges, ser man at det også har blitt et økt fokus på sosial kompetanse og trivsel når en studerer tidlig innsats for en positiv skolegang. I en rapport fra OECD (2006) kommer det frem at flere studier viser at når emosjonelle og kognitive læringsprosesser opptrer parallelt øker de

akademiske læringsresultatene, sammenlignet med når en har et ensrettet fokus på det kognitive.

At trivsel kan ha betydning for en god skolegang finner man støtte i hos Utdanningsdirektoratet som sier at trivsel har en positiv forbindelse med personlig utvikling, samt elevenes sosiale og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ut i fra slike resonnement er det mulig å anslå at trivsel på mange måter kan være et kjernepunkt for en positiv læringsspiral. Derfor er det nok heller ikke tilfeldig at en i Opplæringsloven §9a-1 har vedtatt at all pedagogisk personell har et ansvar for at elever opplever læringsmiljø som fremmer deres trivsel, helse og læring (Opplæringsloven, 1998). Ordet trivsel kan for mange virke trivielt, men i praksis har begrepet stor betydning for livskvalitet. Men i motsetning til hvordan barns biologiske og fysiske utvikling skjer, har ikke trivsel en slik automatisk utviklingskurve. Opplevelsen av trivsel er et resultat av forhold ved og rundt mennesket, og det miljøet det befinner seg i. Bornstein et al. (2003) er en av flere forskere som forklarer trivsel ut i fra et livslangt perspektiv, der grad av trivsel bygger på og er avhengig av andre aspekter i livet.

Ut i fra denne teorien om at miljøet rundt barnet har påvirkningskraft på barnets utvikling, må man regne med at barnehagen som barnets første institusjonaliserte miljø, har en grunnleggende påvirkningskraft i å fremme deres utvikling av trivsel. Når en ser hvordan rapporter og litteratur fremhever trivsel som et nøkkelpunkt for positiv utvikling i skolen, vil det også være hensiktsmessig å identifisere hvilke ferdigheter og evner en bør fokusere på allerede i barnehagen for at barnet skal trives best mulig når de begynner i skolen. Vet man dette kan en bidra til å tilrettelegge en god overgang til skolen som gjør at barnet føler trygghet og relativt lett klarer å tilpasse seg den nye skolehverdagen.

1.2 Formålet med denne masteroppgaven

Som en del av denne offentlige satsningen på overgangen fra barnehage til skole har forskere fra Universitetet i Stavanger ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning utført et forskningsprosjekt kalt SKOLEKLAR (www.uis.no/skoleklar). Prosjektet ble støttet av Norges forskningsråd. Et av målene til SKOLEKLAR var å kartlegge de faktorer som allerede er tilstede i barnehagen, som kan bidra til å fremme eller hemme læring hos barna når de begynner på skolen. Prosjektet har fulgt barna i utvalget fra slutten av barnehagetiden og over

i 1.klasse. Det ble gjennom dette prosjektet kartlagt faktorer hos barnet selv, faktorer i hjemmet og i barnehagen som kan ha betydning for barn i overgangen mellom barnehage til skole. Et av kartleggingsområdene i SKOLEKLAR- prosjektet var selvrapportert trivsel blant barn i 1.klasse. Det har frem til nå vært lite forskning knyttet til de yngste elevene i skolen og deres opplevelse av trivsel. Ofte er de studiene der man har sett på trivsel blant små barn vært gjennomført innen fagene psykologi og barnevern (eksempelvis i Ben-Arieh & Frønes, 2009). Det var derfor et ønske fra forskerne i SKOLEKLAR- prosjektet at de yngste elevene i skolen skulle få muligheten til å uttrykke seg om egen trivsel. I denne sammenheng ble det utviklet en egen skala med et formål å kartlegge selvrapportert trivsel hos barn i 1.klasse. Denne trivselsskalaen ble laget for testing på nettbrett med barnevennlige grafikk og administrering.

Det er datamaterialet fra denne kartleggingen som er utgangspunktet for min masteroppgave, som er en del-studie av SKOLEKLAR-prosjektet. Formålet med denne oppgaven er å kunne si noe om trivsel blant barn i 1.klasse. Tidligere har man ofte hatt fokus på å måle trivsel blant de *eldre* elevene i skolen. Det vil derfor være hensiktsmessig å få økt kunnskap om opplevd grad av trivsel hos de yngste elevene i skolen. I tillegg er det et mål med denne oppgaven å undersøke om det kan være sammenhenger mellom barns tidligere evner og faglige ferdigheter fra barnehagen av og opplevd trivsel i 1.klasse.

1.3 Problemstillinger

Oppgavens formål fremstilles her i en sammenfattet og nummerert form;

1. Er skalaen for trivsel som er brukt i spørreundersøkelsen et reliabelt og valid måleinstrument, og dermed anvendbar for sitt formål?
2. Hva forteller dataene om barns nivå av opplevd trivsel? Rapporterer barna i undersøkelsen høy eller lav grad av trivsel?
3. Hva påvirker trivsel hos barn i 1.klasse? Er trivsel et produkt av barns tidlige evner til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter og evner?

For å gjøre en grundig studie på området vil jeg først undersøke påliteligheten til måleinstrumentet trivselsskalaen. Dette anser jeg som viktig for å vite om vi kan stole på at det materialet som er innhentet. Gir skalaen reelle opplysninger som bidrar til å anslå et

gyldig resultat? Videre vil jeg gjennom å analysere datamaterialet kartlegge opplevd grad av trivsel hos informantgruppen. Rapporterer barna høy eller lav grad av trivsel? Tilslutt vil jeg se nærmere på om det er tidligere faktorer som kan ha påvirkning på trivsel blant barn i 1. klasse. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke om det kan være en sammenheng mellom barnas rapporteringer av trivsel i 1.klasse, og målinger fra barnehagen av barnas evne til selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner.

1.4 Avklaringer av studiens kjernebegrep

Her vil det gis avklaringer av studiens kjernebegreper. Dette er viktig for at teori og drøfting av begrepene skal bygge på et felles forståelsesgrunnlag.

1.4.1 Trivsel

I litteratur og forskning overlappes stadig fenomenene lykkefølelse og trivsel. Begge disse inkluderes innunder fagfeltet positiv psykologi. Det er vanskelig å skille mellom dem, og de vil derfor bli brukt som noenlunde synonyme i denne sammenheng.

Trivsel er et kjent og mye brukt begrep, likevel er det et relativt begrep. Med det menes at dets betydning eller innhold vil være avhengig av hvem som sier noe om det og i hvilke sammenheng det fremstår i. På et generelt plan blir trivsel brukt som et samlebegrep for flere integrerte og helhetlige *tilstander* (Zaff et al., 2003). Hver enkelt definerer egen trivsel og det å ha et lykkelig liv. Likevel finnes det noen fellesnevnerer i forhold til hvordan vi opplever og definerer denne *tilstanden*. Eksempler på slike fellesnevnerer kan ligge i hvordan vi mennesker opplever og uttrykker begeistring, entusiasme, gode relasjoner, mestring og trygghet (Røysamb, 2013). Man gjenkjenner ofte de ulike tilstandene fordi at en har en del felles reaksjonsmønstre. Hallowell (2002) sier det så enkelt som at det kan være vanskelig å definere trivsel, men når du ser det kjenner du det igjen. Røysamb (2013) har i sin bok inkludert noen anekdoter fra Sokrates datert tilbake til år 470-399 f.v.t. Han skal i sin tid ha hevdet at lykkefølelsen og et godt liv er det mennesket selv som kontrollerer, og at dette kontrolleres ved at mennesket gjør gode valg. Sokrates karakteriserer et slikt godt valg med å ha evnen til å vise kontroll over egne impulser og vise viljestyrke i valgsituasjoner (Sokrates, 470-399 f.v.t. i Røysamb, 2013). Dermed kan det se ut til at det å studere selvregulering hos barn er svært relevant i forhold til barns opplevelse av trivsel.

1.4.2 Selvregulering

Det er gjort mange forklaringer og avklaringer av begrepet selvregulering (Eksempelvis; Calkins & Williford, 2009; McCabe, Cunnington, & Brooks-Gunn, 2004; McClelland & Cameron, 2011). Det vil derfor være vanskelig å gi en entydig begrepsutredning. Likevel ser en at det lite som skiller meningsinnholdet i de ulike definisjonene, og det vil derfor presenteres én samle definisjon som vil være gjeldende for denne oppgaven.

Selvregulering innebærer det å ha evnen til å regulere seg selv, ved å kontrollere impulser og mekanismer i kroppen, både på et biologisk og et atferdsmessig plan. Hvis en klarer å ha en slik kontroll over seg selv, mestrer en gjerne å styre de områder som ofte krever en form for regulering. Eksempler på dette er opphisselse, emosjoner, atferd, kognisjon og oppmerksomhet. Klarer en å regulere områder som dette på en adekvat måte vil en lettere klare å engasjere seg i mål-rettede handlinger og tilpasse seg situasjonelle krav (Baumeister & Vohs, 2004; Kopp, 1982).

1.4.3 Tidligere faglige ferdigheter og evner

I denne oppgaven referer tidligere faglige ferdigheter og evner til kunnskap et barnehagebarn har om de emner og delområder de skal være introdusert for. Rammepånen, i samsvar med barnehageloven, gir tydelige retningslinjer for faglig innhold og de fagområdene barn i barnehagen skal introduseres for (Kunnskapsdepartementet, 2011). De fagområdene som er aktuelle i denne sammenheng vil beskrives nærmere senere i oppgaven.

1.5 Disposisjon for oppgaven

I det første kapittelet vil jeg presentere aktuelle teorier og tidligere forskning. I tråd med studiens formål og problemstillinger vil det her redegjøres for teorier, forskning og retningslinjer som sier noe om trivsel, selvregulering og hvilke faglige forventninger som foreligger for barn i barnehagen. Etter den teoretiske fremstillingen kommer et metodekapittel som tar for seg alt om studiens utvalg, innhold, måleinstrument og gjennomføring. Deretter fremstilles studiens resultater. Disse resultatene vil sammen med teorier og tidligere forskning danne grunnlaget for drøftingen i det neste kapittel som er diskusjon. I siste del av diskusjonskapittelet vil jeg drøfte pedagogiske implikasjoner samt studiens styrker og begrensninger. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og stille eventuelle konklusjoner. I tillegg vil tanker om behov for videre forskning drøftes i avslutningen.

2.0 Teori og tidligere forskning

Kapitlet om teori og tidligere forskning deles inn i ni underkapitler. Først presenteres det teoretiske rammeverket som fungerer som et grunnlaget for oppgaven. Videre vil fokuset bevege seg over på studiens kjernebegrep *trivsel*. Først vil generelle teorier om trivsel introduseres kort, før fokuset rettes over mot barn og trivsel. Her vil trivselsteorier om barn redegjøres for. Barns trivsel i skolen og viktigheten av dette vil også kommenteres. I henhold til studiens forskningsspørsmål vil det drøftes hvorvidt man kan måle trivsel, både på et generelt grunnlag, men også i forhold til barn. Det vil også være en presentasjon av nyere studier som er gjort både internasjonalt og nasjonalt med relevans for denne studien. Deretter vil fokuset flyttes over på hva som kan ha en sammenheng med opplevd trivsel i skolen. Relevante teorier om selvregulering vil her bli trukket frem, samt de forskrifter og krav som ligger til barnehagens faglige innhold. Avslutningsvis vil betraktninger rundt hvordan denne studien kan bidra med ny kunnskap til praksisfeltet kommenteres.

2.1 Teoretisk perspektiv

Et hvert menneske er unikt med sine individuelle forutsetninger og evner. Man er individualister, men samtidig er vi en del av et større felleskap hvor en stadig er i samhandling med andre mennesker rundt en (Säljö & Moen, 2001). Fokuset på sosial samhandling mellom mennesker i et fellesskap er en av dimensjonene i det sosiokulturelle perspektivet på læring. I en forklaring av Säljö og Moen (2001) handler det sosiokulturelt læringsperspektiv om ”menneskelig tenkning og handling (...) hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Og nettopp samspillet mellom det kollektiv og individ er i fokus” (s. 18). I denne sammenheng vil fokuset være på samhandlingen mellom barn som individ i et større kollektivt fellesskap. Som Inge Bø og Lars Helle (2008) beskriver i sin ”*Pedagogiske ordbok*” har det sosiokulturelle læringsperspektivet fokus på den sosiale samhandlingen som et barn er en del av, til fordel for å bare ha et ensrettet fokus på barnet som et uavhengig biologisk vesen.

Å ha et teoretisk perspektiv sier noe om i hvilket lys en ønsker å se teorier gjennom (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Når jeg i denne oppgaven skal studere trivsel blant barn i 1.klasse vil det sosiokulturelle læringsperspektivet fungere som et teoretisk rammeverk. Trivsel og lykkefølelse er kulturelt betinget og defineres av, og er forbundet med, de mennesker en omgås med og samhandler med i hverdagen.

2.2 Å forske på trivsel - et utviklings perspektiv

I hvilken grad mennesker opplever lykkefølelse og trives i sitt eget liv har, som vi har sett, vært en viktig bekymring hos filosofer og andre tenkere allerede fra antikken (Moore & Keyes, 2003; Røysamb, 2013). Likevel var det først på 1960-tallet at en startet en systematisk forskning på menneskers opplevelse av trivsel og lykkefølelse. En av årsakene til dette kan ha oppstått i etterkrigstiden da mange søkte *det gode liv* etter tunge krigsår (Moore & Keyes, 2003). Slik som annen forskning har også studier innenfor feltet trivsel og lykke utviklet seg gjennom årenes løp. Utviklingsfasene har gått i fra relativt enkle undersøkelser til mer omfattende slik som dagens studier. I dag studerer en ofte trivsel og lykke i longitudinelle studier (studier som følger folk over tid), medisinske studier med hjerneskanning og andre eksperimentelle studier (Røysamb, 2013). Et fokus innenfor senere forskning har i følge Røysamb (2013) vært å se på mestringsstrategier, emosjoner og kognitive prosesser hos mennesker som karakteriseres som lykkelige, for slik å kunne overføre disse funnene til andre gjennom lærdom, og ulike former for intervensjoner og øvelser. Emosjoner og kognitive prosesser vil også være sentrale i denne sammenheng når teori om barns trivsel presenteres.

Bornstein (2003) har, i samarbeid med flere andre forskere, utviklet en bok innenfor psykologien der utvikling av trivsel ses på gjennom et livslangt perspektiv. Å ha et fokus på positive tilstander er relativt nytt innenfor psykologifagets historie (Røysamb, 2013). Det vil si et fokus på positive opplevelser som blant annet glede, begeistring, tilfredshet, selvrealisering, og ikke bare fokus på psykisk lidelser som for eksempel depresjon og angst. Som en følge av dette har ”positiv psykologi” utviklet seg til et eget fagfelt inn under psykologien. Lykke og trivsel er som nevnt fenomener som inkluderes i fagfeltet positiv psykologi (Røysamb, 2013).

2.3 Barn og trivsel

Den innledende begrepsavklaringen samt teori om utviklingen innenfor trivselsforskning som er presentert frem til nå kan kategoriseres som generell. Det vil si at det er betraktninger som sier noe generelt om fenomenet trivsel, og som ikke er rettet spesifikt mot verken alder eller kjønn. Dette gir et vesentlig overblikk over et fenomen. Med henhold til problemstillingene vil det videre være nødvendig å se på teorier som retter fokuset spesifikt mot trivsel og barn. Hva er grunnleggende viktig for at barn skal trives, og hva kjennetegner barn som trives?

I følge Ivar Frønes (2006) må man se barns trivsel både som en 'her-og-nå' tilstand, men også som en dimensjon av barns sosialisering og utvikling ut i fra et livsperspektiv. Trivsel som en 'her-og-nå' tilstanden er en fellesnevner med det psykologen Csikszentmihalyi (1997) kaller for *flow*. Forskningen til Csikszentmihalyi (1997) indikerer at mennesker trives best og er lykkeligst når de er i en tilstand av *flow*, en tilstand der du er i et med det du driver med. Dette samsvarer med Frønes (2006) oppfattelse om at barnets trivsel er en 'her-og-nå' tilstand. Csikszentmihalyi (1997) sier videre at denne '*flow-tilstanden*' er noe barn er svært kjent med, fordi lek er en aktivitet som ofte gir en slik følelse av *flow*. I tillegg til å se på trivsel som en her-og-nå tilstand mener Frønes (2006) at det er viktig å ta utgangspunkt i barns sosialisering og utvikling når en studerer trivsel blant barn. Miljøet, både på mikro og makro nivå, rundt barna har stor innflytelse på deres trivsel (Bronfenbrenner, 1994; Zaff et al., 2003). Familie, skole og venner er alle enheter som har stor påvirkning på barna. Her vektlegges hjemmet og skolen som mest betydningsfulle, og det gis et kollektivt ansvar i å forme og løfte frem barnet ved å gi dem sosiale og kognitive *verktøy*, slik at de vil trives best mulig i eget liv (Zaff et al., 2003).

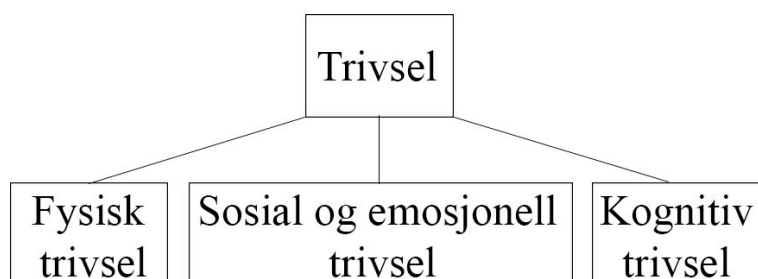
Hallowell (2002) presenterer i sin bok en *fem-skritts-syklus* som han mener er stammen til et lykkelig liv. Denne syklusens fem skritt er; tilknytning, lek, øving, mestring og anerkjennelse. Et mål er at barn skal oppleve disse fem skrittene om og om igjen gjennom hele barndommen, egentlig helst gjennom hele livet. Hallowell (2002) vurderer det dit hen at, i tillegg til fysiske nødvendigheter, er det denne *fem-skritts-syklusen* et barn trenger for å oppleve trivsel i eget liv. Videre vil noen av hovedelementene fra hvert av skrittene i syklusen beskrives kort.

Tilknytning regnes å være det viktigste punktet i syklusen, det er her alt starter for de aller fleste. Den tidlige tilknytningen man som spedbarn får til våre foreldre, er avgjørende for hvorvidt en utvikler tillit til både seg selv og verden rundt (eksempelvis lærere og klassekamerater) (Hallowell, 2002). Det neste skrittet er *lek*. Leken gir et grunnlag for evne til samarbeid og problemløsning. Hallowell (2002) henviser her til tidligere nevnte Csikszentmihalyi (1997) og hans teori om at i lek føler barn *flow*, nærmere definert som en trivselstilstand for barnet. I tillegg lærer barn gjennom leken evnen til å tåle frustrasjon, fordi de erfarer at de ikke alltid mestrer alt på første forsøk (Hallowell, 2002). De neste to punktene *øving* og *mestring* har en nær relasjon. Barn lærer at hvis man øver blir man bedre, og til slutt vil man mestre. Og gjennom følelsen av mestring kommer gjerne følelsen av økt selvvopfattelse, tro på seg selv og evner og ønske om å arbeide hardt mot å nå mål (Hallowell,

2002). Det siste skrittet i syklusen er *anerkjennelse*. Skal barn oppleve trivsel trenger de å bli sett og anerkjent for det de gjør, men like viktig trenger barn å bli sett og anerkjent for den de er (Hallowell, 2002). Spørsmålene i SKOLEKLARs trivselsskala er inspirert av disse fem skrittene. Dette vil beskrives nærmere ved et senere tidspunkt i oppgaven.

Zaff et al. (2003) sammenligner den forskningen som er gjort på barns trivsel med et mosaikkbilde, i det at det befinner seg utallige detaljer og mange måter å se et mønster på. I sitt arbeid har Zaff og hans medforfattere (2003) derfor valgt å se på barns trivsel gjennom tre dimensjoner de mener gir et helhetlig bilde av fenomenet; fysisk trivsel, sosial og emosjonell trivsel, og kognitiv trivsel. Disse tre dimensjonene vil på mange måter kunne være beskrivende kategorier for teoriene til Frønes (2006) om sosialisering og utvikling, samt Hallowells (2002) teori om fem-skritts-syklusen som ble presentert innledningsvis. I likhet med dimensjonene til Zaff et al. (2003) er emnene sosial, emosjonell og kognitiv trivsel på ulikt vis også vektlagt i trivselsskalaen som er utgangspunktet for denne oppgaven. Fysisk trivsel er ikke et emne i trivselsskalaen, men dette er et punkt som regnes å være et grunnlag for de andre trivseldimensjonene. Det vil si at om barna i SKOLEKLAR-prosjektet opplever trivsel eller fravær av trivsel kan også være avhengig av forutsetninger ved deres fysiske trivsel. Selv om ikke trivselsskalaen kartlegger for dette eksplisitt, er det mulig at vi kan bemerke tendenser gjennom funnene. Det er derfor også aktuelt å vite noe om begrepet fysisk trivsel, og dets betydning for barns generelle trivsel.

På grunnlag av dette vil Zaff et al. (2003) sine tre dimensjoner fungere som et teoretisk rammeverk når jeg videre presenterer trivselsteorier og forskning. Figur 1 er en modellert fremstilling av de tre trivseldimensjonene.



Figur 1- oversikt over Zaff et al. (2003) sine tre trivseldimensjoner

2.3.1 Fysisk trivsel

Well-being er det internasjonale begrepet for det vi i Norge kaller trivsel. *Well-being*, på samme måte som trivsel, er et begrep som omfavner mye. Fysisk helse er en viktig dimensjon i generelle trivsel og regnes ofte å være utgangspunktet for de andre trivsels dimensjonene (Zaff et al., 2003). Det som kjennetegner god fysisk helse er i følge Zaff et al. (2003) et godt kosthold, fysisk aktivitet, at en driver forebyggende helsetiltak, at en føler seg trygg og har et fravær av rusmisbruk (...). For de yngste barna har de voksne rundt et ansvar for å hjelpe dem til å danne positive mønstre og gi dem lærdom som de kan benytte for å ta vare på seg selv (Zaff et al., 2003).

Som voksne i barns liv bærer også lærere på dette ansvaret om å gi barna et godt utgangspunkt for god fysisk trivsel. I et studie gjort av Samdal, Wold og Grieg Viig (2001) ved HEMIL- senteret ved Universitetet i Bergen, samt forskere i 28 andre land, ble det sett på helsevaner blant skoleelever. Studien hadde fokus på elevenes arbeidsmiljø og hvilke forhold ved skolen som påvirker trivsel hos elevene. Studien konkluderer og oppsummerer med at skolen har et ansvar å drive helse- og trivselsfremmende arbeid ved å skape gode læringsmiljø. Medvirkende til denne konklusjonen er den kunnskapen en har om at "(...) elever som trives på skolen og opplever god helse og livskvalitet både vil ha større interesse av og mulighet for å konsentrere seg om læringsoppgavene i skolen" (Samdal et al., 2001, s. 22).

Dette studiet har fellestrekk med det som Zaff et al. (2003) betegner som grunnleggende for et barns fysiske trivsel. Felles for dem er at de poengterer at god fysiske helse er viktig for trivsel. Både for livskvaliteten for øvrig, men også i forhold til skolehverdagen som er betydningsfull i denne sammenheng. Skolen har et bør drive trivselsfremmende arbeid med et fokus på fysisk trivsel. Læringsmiljø der barna opplever trygghet, oppfølging, fysisk aktivitet og autonomi er noen av punktene teori og funn fremhever som viktig for trivselsfremmende miljø. For elever som opplever trivsel ved å være en del av læringsmiljø som fremmer god helse og fokuserer på positiv livskvalitet, viser det seg at dette i tillegg har effekt på læringsoppgavene i skolen (Utdaningsdirektoratet, 2013; Zaff et al., 2003).

2.3.2 Sosial og emosjonell trivsel

Å utvikle gode sosiale relasjoner og et balansert følelsesmønster er fundamentalt for barn i utvikling (Zaff et al., 2003). Røysamb (2013) skriver i sin bok at sosiale relasjoner er et grunnleggende behov vi mennesker har, og at det på mange måter kan være kilden til lykke og trivsel.

Sosial trivsel

Barns første møte med relasjonelle forhold er som regel med foreldrene som spedbarn. Som neste naturlige ledd skapes relasjoner til søsken. Deretter vil møte med jevnaldrende bidra til å øke barnets sosiale horisont, og det er i slike relasjoner mye av grunnlaget for sosial kompetanse legges (Zaff et al., 2003). Sosiale relasjoner kan oppleves som gode og dårlige, men som oftest bidrar de til at man føler glede, begeistring, omsorg og trygghet (Røysamb, 2013). I en studie gjort av Samdal, Nutbeam et al. (1998) ble det kartlagt hva som var viktig for trivsel i følge elevene. I resultatene kom det frem at det som virket til å være viktigst for skoletrivsel var at elevene opplevde autonomi, at de ble behandlet rettferdig, hadde støttende lærer og at de opplevde å være en del av et sosialt miljø der de blir inkludert og respektert (Samdal, Nutbeam et al., 1998 i Samdal et al., 2001). Disse funnene samsvarer bra med det teorien sier om sosiale relasjoner og trivsel.

Selv om teori og de gjengitte forskningsfunnene gir en indikasjon på viktigheten av relasjoner for et barns trivsel, har forskningen for det meste oversett betydningen av relasjoner til jevnaldrende, for barns utvikling og trivsel. I følge Bukowski (2003) er det i de 25 siste årene dette har blitt et fokus innenfor forskningen. og Bukowski (2003) går så langt som å si at disse første 25 årene har frembragt mer kunnskap en de 75 forgående årene til sammen.

Viktigheten av relasjoner til mennesker rundt en blir ansett som betydningsfullt for barns opplevelse av trivsel. For å danne slike gode sosiale relasjoner er en avhengig av å kunne regulere egne emosjoner, og forstå og tilpasse emosjoner til de ulike sosiale settingene (Zaff et al., 2003). Et kjernepunkt her er emosjonene empati og sympati (Zaff et al., 2003). Emosjoner ligger biologisk forankret i hver enkelt av oss, samtidig gir de mening til og manifesterer seg gjennom sosiale sammenhenger (Halle, 2003).

Emosjonell trivsel

Emosjoner, og evnen til å erkjenne og regulerer dem, er også i følge Zaff et al. (2003) en dimensjon som har betydning for hvorvidt en trives. En mer inngående beskrivelse har Halle (2003) når hun skriver at evnene til å regulerer egne emosjoner handler om å ha passende intensitet og varighet. Dette gjelder både positive og negative emosjoner og er viktig for opprettholdelse av trivsels for barnet (Halle, 2003).

Barns utvikling av emosjoner vil være avhengig av andre utviklingsområder (Zaff et al., 2003). Utviklingen av emosjoner starter også i spedbarnsalderen, og utviklingen øker ytterligere ettersom barnet eksponeres for forskjellige situasjoner. Aktuelt i denne sammenheng er utviklingen av emosjoner i førskolealder og over i 1. klasse. Om dette skriver Halle (2003) at gjennom førskolealder og tidlig skolealder utvikles en bredere form for forståelse av adekvat bruk av emosjoner. Både å forstå sine egne følelser, men også å kunne forstå hvorfor andre føler slik de gjør (Halle, 2003). Hun begrunner denne utviklingen med at i denne perioden økes det sosiale nettverket. Barna får en utvidet omgangskrets både gjennom medelever, skolebarn for øvrig, og flere voksne å forholde seg til (eksempelvis lærere, trenere, medelevers foreldre) (Halle, 2003). Dette samsvarer med Zaff et al. (2003) sitt utviklingsperspektiv.

Hvis vi tar utgangspunkt i teori fra Halle (2003) er det å kunne regulerer og tilpasse emosjoner viktig for trivsel. Og i følge henne er førskolealder og tidlig skolealder en tidsperiode som har betydning for utvikling av forståelse for adekvat regulering av emosjoner. Evner en ikke å regulere emosjoner i dette tidsperioden kan mangel på emosjonell trivsel være utslagsgivende for at en elev mistrives på skolen.

2.3.3 Kognitiv trivsel

Helt i fra spedbarnsalderen utvikler barn i større og større grad evnene til å ta inn den informasjonen de gis fra miljøet rundt dem (Zaff et al., 2003). Det å kunne assimilere informasjon er noe av det man betegner som kognitive prosesser. Kognisjon forbindes med mentale prosesser som eksempelvis tenkning, hukommelse, persepsjon, problemløsning, idéer og bearbeidelse av informasjon (Bø & Helle, 2008).

Å kunne bruke effektive tankeressonnement er viktig for den kognitive trivselen (Zaff et al., 2003). Det vil si at barn som klarer å strukturere og benytte seg av hverdagstanker,

kommunikative tanker og andre kognitive prosesser vil ha en bedre individuell trivsel, enn de som har vansker med dette. At barn mestrer slike kognitive prosesser vil også ha en positiv innflytelse på skoletrivsel. Årsaker til dette kan være flerfoldige. Et aktuelt eksempel er skolens krav til mer avanserte kognitive aktiviteter, enn barn gjerne har måttet benyttet seg av tidligere. Akademiske fag er eksempel på aktiviteter i skolen som krever avanserte kognitive prosesser av barnet.

De ulike trivselsdimensjonene fra Zaff et al. (2003) som nå er gjennomgått er ikke bare tre uavhengige dimensjoner. De har alle innflytelse og påvirkning på hverandre, og utviklingen av dem skjer ofte i en progresjon. Ved å studere disse dimensjonene, både separat og i samlet form, vil dette kunne bidra til å kartlegge viktige elementer som kan bidra til økt trivsel hos barn.

2.4 Trivsel i skolen

Elevundersøkelsen er et kartleggingsverktøy som er brukt til blant annet måling av trivsel i skolen. Undersøkelsen er laget for elever på 5. - 13. trinn. Utdanningsdirektoratet har publisert resultater fra disse undersøkelsene som er innhentet fra årene 2006 til 2013. Generelt sett viser disse resultatene at elevene skårer høyt på de trivselsrelaterte spørsmålene i denne undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2013 - 2014; Utdanningsdirektoratet, 2013). På disse spørsmålene, som omhandler sosial trivsel og trivsel med lærer, har elevene på en skala fra 1-5 skåret på eller over 4. I et utviklingsperspektiv ser man at elevene rapporterer relativt like skåringsverdier på sosial trivsel fra 2006 og til 2013. Når det gjelder elevers rapport om trivsel med lærer har det vært høye skårer på tvers av disse årene, men det har likevel vært en moderat økning fra 2006 og til de siste målinger som er publisert i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013- 2014; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Disse resultatene fra elevundersøkelsene gir en oversikt over hvordan de *eldre* elevene ser ut til å trives i skolen. For å kunne gi et helhetlig bilde om elevers trivsel i norske skoler trenger man også informasjon om de minste elevene. Det er dette denne undersøkelsen har som mål å kunne si noe om.

Selv om målingene fra elevundersøkelsen gir positive funn når det gjelder elevers trivsel i skolen, foregår det fortsatt debatter innenfor utdanningspolitikken om hvorvidt skolen er et trivselsfremmende sted for alle elever. Eksempelvis er det mange som stiller seg spørrende til

om skolen i dag er bedre tilpasset jenter enn gutter, og om gutter derfor ender opp som skoletapere. Det er kanskje ikke rart at slike spørsmål stilles, da media i flere tiår har skrevet om skoletapere og skolevinnere. I sin masteroppgave har Løvbak (2010) studert hvordan media i over 20 år har presentert temaet om kjønnsforskjeller i skolen. I denne studien vises det til hvordan den dominerende vinklingen i media på 2000-tallet har bidratt til å gjøre gutter til skoletapere og jenter til skolevinnere. Er disse forskjellene reelle eller er de et resultat av en skole som er mer tilpasset et av kjønnene?

Det er med bakgrunn i denne aktuelle debatten at fire forskere ved NOVA fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å undersøke for om det virkelig er belegg for uttalelser som at ”jenter gjør det best fordi de er mest i takt med de verdier skolen bygger på” (Bakken, Borg, Hegna, & Backe- Hansen, 2008, s. 1). Denne rapporten konkluderte med at skolen i seg selv ikke skaper kjønnsforskjellene, men at den gjerne bidrar til å reprodusere de forskjellene som allerede finnes i klasserommet. At jenter jevnt over skårer høyere enn gutter faglig, og lettere klarer å tilpasse seg de uskrevne normene og reglene skolen forventer er i følge denne rapporten eksempler på de allerede eksisterende forskjellene som skolen er med på å opprettholde (Bakken et al., 2008). De resultater som kommer frem i denne NOVA-rapporten er fra målinger gjort i skolen, samtidig vil disse kanskje kunne overføres til barnehagen dersom forskjellene bygger på ulike biologiske forutsetninger hos gutter og jenter.

Ut fra det som har blitt anført gjennom presenterte trivselsteorier kan man regne både evne til å tilpasse seg situasjoner og ta fornuftige valg, samt å mestre faglige forventninger som utslagsgivende elementer for opplevd trivsel i skolen (Røysamb, 2013; Zaff et al., 2003). I denne masteroppgaven er det som nevnt et mål å kartlegge 1.klassingers opplevde grad av trivsel i skolen. Da kan man sammen med funnene fra de høyere klassetrinnene få en oversikt over elevers skoletrivsel. I tillegg ser man at det også vil være aktuelt å kartlegge for eventuelle kjønnsforskjeller når det gjelder trivsel i skolen, særlig med tanke på de vurderingene som er gjort i NOVA- rapporten fra 2008. Sammenhengen mellom kjønn og skoletrivsel er derfor et av de områdene det vil bli kartlagt for i denne oppgaven.

2.5 Hvorfor er det viktig at barn trives?

Å stille et spørsmål som dette kan virke noe banalt, fordi det er en allmenn oppfatning at trivsel og et godt liv er grunnleggende for oss mennesker. Dette samsvarer også med det teori og forskning sier om at trivsel kan fungere som et springbrett for positiv utvikling på flere

områder i livet (Utdanningsdirektoratet, 2013; Zaff et al., 2003). Dette gjelder også for elever i skolen. Men samtidig som en fronter viktigheten av menneskers og elevers trivsel, vet man at ikke alle trives i eget liv og i egen skolehverdag. For noen elever er skolen og skolens læringsmiljø en arena der de opplever stor mistrivsel.

Grunner til mistrivsel i skolen kan vær mange. For noen elever er kanskje det faglige innholdet for krevende, for andre er det kanskje for lett. Motivasjon kan derfor være viktig for at en trives i skolen. Sosiale relasjoner, eller mangel på sosiale relasjoner, kan også være utslagsgivende: sosiale relasjoner med medelever, men også med skolens voksne. Spesielt for barn i 1.klasse kan gjerne separasjonsangst fra foreldre være en utslagsgivende faktor for opplevd mistrivsel i skolen. Dette er bare eksempler på hva som kan være årsaker til opplevd mistrivsel i skolen (her utelates alle risikofaktorer i forhold til hjemmeforhold). Enkelte av disse elevene opplever at deres mistrivsel er midlertidig og forbigående, for andre kan den være så sterk at det kan få langvarige negative konsekvenser for livene deres. En slik konsekvens kan være at en utvikler sosiale – og emosjonelle vansker som blant annet depresjon, angst og sosial passivitet (Bru, 2011). Mistrivsel i skolen, av ulike årsaker, kan også føre til skolevegring og i verste fall frafall i skolen. Blant annet kan lite støttende og autoritære lærere eller mobbing, som alle er sterke faktorer for mistrivsel i skolen, være årsaker til skolevegring (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). Det er derfor et mål med denne oppgaven å sette et fokus på elevers trivsel, for å fremheve hvor viktig dette er i skolen.

2.6 Kan trivsel måles?

Slik som begrepsavklaringen indikerer er trivsel som oftest noe individuelt og subjektivt. En persons subjektive oppfatning av trivsel kan skille seg fra hva en annen ville ha opplevd som trivsel. Er det da fornuftig å måle menneskers trivsel, og forvente svar som kan være representative for en populasjon?

Det vil alltid være en viss usikkerhet når man måler områder som omhandler menneskers subjektive oppfatning av noe. En usikkerhet som grunner i at vi aldri helt kan kontrollere at en oppfatter noe akkurat likt som andre. Eksempelvis kan en ha en felles forståelse for hva en blomst er, men man kan likevel ikke vite om en blomst for en person tolkes likt for en annen. Det samme gjelder trivsel. En kan ikke være sikre på at en har en felles representasjon av hvilke opplevelser og følelser som faller inn under begrepet. Likevel er det i følge Røysamb (2013) relevant å måle trivsel, fordi alle folk har et slags ”trivselsbarometer” som kan

formateres om til tall (Røysamb, 2013). Dette samsvarer med tidligere nevnte teorier om at vi har en del fellesnevne i hvordan vi tolker trivselsatferd. En av de vanligste måtene å måle slike fenomen på er ved bruk av spørreskjema (Røysamb, 2013).

I SKOLEKLAR-prosjektet var barna selv informanter, noe som ofte problematiseres. Negative argumenter inn i en slik debatt er blant annet at barn er umodne og uutviklede, og at en derfor stiller seg kritiske til deres evne til å være pålitelige informasjonskilder (Freeman & Mathinson, 2009). Motsatt argumenteres det for at barn er viktige informasjonskilder som må få muligheten til å uttrykke seg på lik linje med andre (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012). I *United Nations Convention on the Rights of Children* (1989) artikkel 12 kommer det frem at det er barnets rett å få uttrykke seg i saker som påvirker dem og at deres synspunkt skal vektes i samsvar med deres modenhet og alder. Det er med bakgrunn i slike sistnevnte argumenter at flere studier involverer barn som informanter. Et eksempel på dette er et studie av Størksen, Thorsen, Øverland og Brown (2012), der det undersøkes for barnehagebarns erfaringer med foreldres skilsmisse. I denne studien er femåringer selv informanter og rapporterer deres opplevelser og erfaringer. Dette argumenteres for gjennom teorier som blant annet sier at det er barnet selv som har best innsyn i hvordan deres subjektive følelser er (Størksen et al., 2012). Dette er også et av grunnlagene for at SKOLEKLAR-prosjektet valgte barna som informanter når en skulle kartlegge deres opplevelse av trivsel i 1.klasse.

I en artikkel skrevet av Ben- Arieh (2005) studeres barns rolle i overvåking og måling av deres trivsel. Selv om denne artikkelen har utgangspunkt i psykologi- studier, vil argumentene trolig være like aktuelle når det gjelder måling av barns skoletrivsel. I denne artikkelen argumenteres det for at barn bør være aktivt involvert og deltakende i testingen. I tillegg presenteres fem roller for barns deltakelse; barn bør være en del av utviklingen av studiets design, barna bør være informasjonskildene, det er positivt om barna er delaktige i datainnsamlingen, likeså er det positivt om barna får være en del av dataanalysen og barna bør ha en rolle i hvordan dataene nyttes (Ben - Arieh, 2005). I min studie har femåringer både vært informasjonskilder og aktive i forhold til å formidle om sin egen trivsel. Hvordan dette foregikk skal jeg komme nærmere tilbake til i metode- kapittelet.

2.7 Tidligere forskning

En stor andel av den forskningen man finner om trivsel/*well-being* er innenfor fagfeltet positiv psykologi. I disse studiene har både voksne, ungdommer og barn vært studieobjekt.

Når det gjelder studier gjort på barn og barns trivsel er det noen tema som går igjen. Eksempelvis nære relasjoners påvirkning på barns trivsel, negative utfall som følge av mistriivsel, ulike indikatorer som kan ha betydning for barns trivsel (eksempelvis opplevelser av frykt, fysiske helse, sosiale konstellasjoner) og barns trivsel i ulike kulturer og land.

Relevant for denne studien er den forskning som er gjort i forhold til opplevelsen av trivsel blant barn i skolen. Det finnes noe forskning internasjonalt, men noe mindre nasjonalt. Felles for mye av forskningen er ofte at en ser på trivsel blant elever i ungdomsårene (siste del av slutten av barneskolen og oppover). Det finnes betydelig mindre forskning blant de yngste barna i skolen. Nedenfor vil det gis en kort presentasjon av noen utvalgte studier med tematisk relevans og funn som er gjort, både fra nasjonal og internasjonal forskning. Funnene fra disse studiene drøftes ikke inn under dette kapittelet, men vil brukes som et sammenlignings- og drøftingsgrunnlag i diskusjonskapittelet opp mot egne funn. Selv om studiene har ulike problemstillinger, finnes det noe fellesnevner.

2.7.1 Internasjonalt

I en studie av Bradshaw et al. (2010) har de undersøkt barn i alderen 11-16 år om sin subjektive opplevelse av trivsel. Studien sammenligner funn om barns subjektiv trivselsfølelse på et makronivå (Europa) med barns subjektiv trivselsfølelse på et mikronivå (England). Subjektiv trivsel ble delt opp i tre domener; Personlig trivsel, relasjonell trivsel, trivsel i skolen (Bradshaw et al., 2010).

Mange ulike resultater er presentert, men her vil bare de resultatene som er aktuelle i denne sammenheng bli trukket frem (trivsel og skole). Barns subjektive følelse av trivsel i skolen viste seg å ha sammenheng med familiestruktur, kjønn og alder når en studerte subjektiv trivselsfølelse på et makronivå (Bradshaw et al., 2010). I forhold til egen opplevelse av trivsel i skolen på et mikronivå var det ikke like sterk sammenheng med kjønn, alder og familiestruktur som det var på makronivå. På et mikronivå var det personlig trivsel, familierelasjoner og nabolagsrelasjoner som hadde sterkest sammenheng med subjektiv trivselsfølelse i skolen (Bradshaw et al., 2010).

Jakobsson et al. (2013) undersøkte i sin studie hvorvidt klassestørrelser har en innvirkning på elevers utbredelse av mentale helseproblemer og skoletrivsel. Studien ble gjennomført i 40 svenske skoler, med et utvalg på 2755 ungdommer. Datamaterialet ble innhentet igjennom

anonyme spørreskjemaer (Jakobsson et al., 2013). I artikkelen konkluderer forskerne med at analysen som er utført ikke støtter kravet om små klasser for å bedre ungdommers mentale helse og trivsel. Samtidig som de presenterer disse resultatene drøfter de eventuelle faktorer som kan spille inn på resultatet. Å være elev i en stor klasse kan ha positive følger for blant annet det sosiale livet. I større klasser er sjansene større for å finne jevnaldrende med like interesser og holdninger. Det er også nevnt at en kanskje setter de dyktigste lærerne i store klasser, fordi de har evnen til å takle de utfordringer det kan gi. Og som et resultat av dette vil det gjerne være mangelfull lærerkompetanse i smågruppene (Jakobsson et al., 2013).

2.7.2 Nasjonalt

I en rapport skrevet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet ble det sett på sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner (Samdal, 2009).

Rapporten hadde tre formål (Samdal, 2009);

1. Å frembringe funn fra rapporter fra 2005 om skoleungdommers skoleprestasjoner, livstilfredshet, subjektive helseplager, skolemiljøopplevelser og risikoatferd. Samt å sammenligne funnene med tilsvarende rapporter fra andre land¹
2. Presentere liknende tematiske trender fra tidsperioden 1985-2005
3. Vise til korrelasjoner mellom de avhengige variablene skoletrivsel og skoleprestasjoner fra de norske dataene.

Vesentlig for denne masteroppgaven er resultatene der det ble sett på sammenhengen mellom den avhengige variabelen skoletrivsel og de andre variablene psykisk helse, skolemiljø og helseatferd (Samdal, 2009). Her tas det kun utgangspunkt i de norske dataene. Grovt oppsummert viser resultatene at god livskvalitet/psykisk helse predikerer skoletrivsel. I tillegg var det indikasjoner på at jenter scoret høyere på skoletrivsel enn guttene. Sosioøkonomiske forhold virker også inn på grad av skoletrivsel. Stress i forhold til skolearbeid, samt lave skoleprestasjoner viser seg å ha negativ virkning på skoletrivsel. Mobbing hadde også negativ innvirkning på skoletrivsel (Samdal, 2009).

I 2012 skrev Åse Bratterud et al. ved NTNU en rapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Bratterud et al., 2012). Denne rapporten var et samarbeid mellom barnevernets utviklingscenter ved NTNU og Dronning Mauds Minne høgskole for

¹ Sammenlignings landene var Canada, Finland, Skottland, Danmark, Sverige og Østerrike

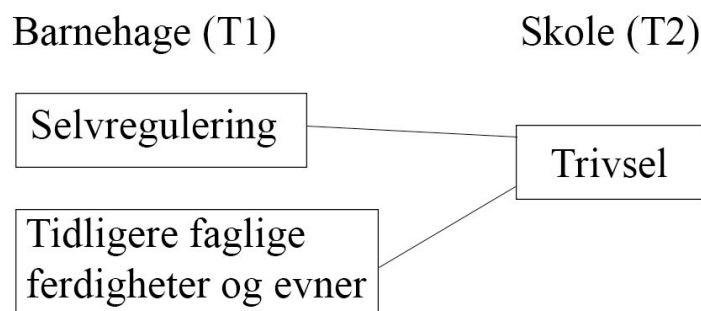
førskolelærerutdanning. Målet med studien var å undersøke trivsel i barnehagen og kartlegge hvilke faktorer som var utslagsgivende for barns trivsel, og hvordan dette samsvarer med kvaliteten i barnehagen. Nærmere bestemt så en på barns, ansattes og foreldres opplevde mulighet til medvirkning i barnehagen og trivsel i barnehagen. Selv om dette er en rapport fra barnehagen er det mulig å sammenligne funn fra læringsmiljøer i barnehagen og 1.klasse. I forhold til barna var fokuset på de faktorer som skaper trivsel eller mistrivsel. For de ansatte studerte en i hvilken grad de har et fokus på tilrettelegging og hvordan de vurderte barns trivsel og medvirkning. I hvor stor grad foreldrene involverte seg og deres medvirkning, var i fokus når en studerte foreldregruppen.

I forhold til metodevalg argumenterte forskerne for at barn er viktige informanter og at deres perspektiv for sjeldent blir fremstilt i forskning (Bratterud et al., 2012). For å få frem data om hvordan barn oppfatter barnehagehverdagen sin ble det innhentet informasjon fra 189 barn i alderen 1-6 år. Det ble fylt ut strukturerte elektroniske spørreskjema og gjennomført kvalitative intervju med 171 4 -, 5 - og 6 - åringene. Av 1-3 åringene ble det gjennomført observasjoner av situasjoner med relevans for studiets formål. Resultater fra denne studien viste at barna og de voksne opplevde at barna trivdes i barnehagen. Det kom også frem at selv om det var en generell trivsel blant barna, var det en del som synes det var *sånn passe* (Bratterud et al., 2012).

2.8 Selvregulering og tidlige faglige ferdigheter og evner

I denne masteroppgavens tredje problemstilling spørres det om hva som påvirker trivsel hos barn i 1.klasse. Her tas det utgangspunkt i barnas ferdigheter og evner fra barnehagen som mulige prediktorer for trivsel. Er det de barnehagebarna som har evne til selvregulering som trives best i 1. klasse? Eller er det de barna som har et høyt faglig nivå som trives best når de begynner på skolen? Med dette som utgangspunkt vil teorier om selvregulering, samt de ulike retningslinjene som foreligger i forhold til faglig innhold i barnehagen presenteres i dette kapitlet.

Figur 2 er en visuell fremstilling av studiens tredje problemstilling.



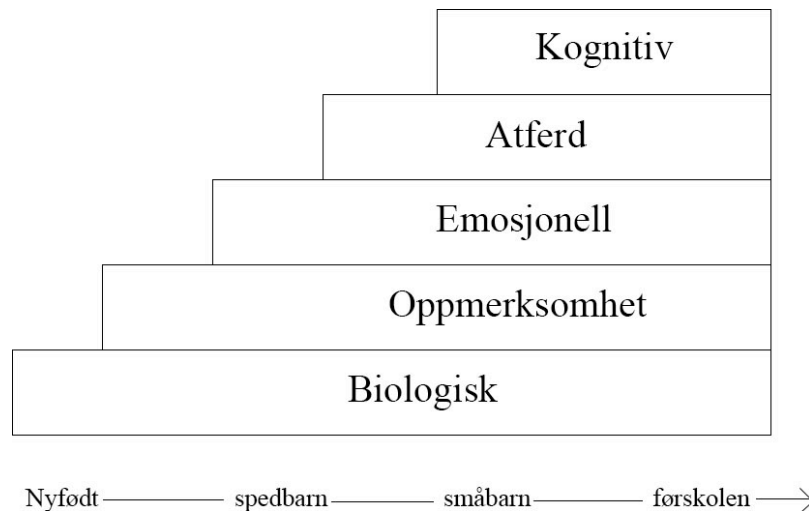
Figur 2- en visuell fremstilling av den tredje problemstillingen

2.8.1 Selvregulering

Som en kontinuitet av begrepsavklaringen innledningsvis kan man noe forenklet si at selvregulering handler om egen evne til å kontrollere eller regulere atferd og følelser, for på denne måten kunne takle de krav som miljøet stiller (Calkins & Williford, 2009). At barn kan regulere seg til miljøets krav er også et poeng hos McCabe et al. (2004), som mener at selvregulering handler om å kunne hemme sterke automatiske responser til fordel for en mer situasjonspassende atferd. I følge McClelland og Cameron (2011) er selvregulering et nøkkelpunkt når en ønsker å studere barns utvikling. Liknende poeng finner man også hos Calkins og Williford (2009) som sier at selvregulering er en viktig dynamisk prosess innenfor barns utvikling. Disse poengene fungerer som et metaperspektiv på de elementer som presenteres i begrepsavklaringen som er gjort innledningsvis. Med det menes at de ulike aspektene ved barns selvregulerings evner og ferdigheter som er beskrevet tidligere, inngår som viktige elementer i et større utviklingsperspektiv hos barn.

Slik det ble antydnet i begrepsavklaringen finnes det mange ulike definisjoner på selvregulering, likevel er det ofte fellestrekk som er gjennomgående i de aktuelle teoriene. Eksempler på slike fellestrekk er regulering i forhold til kognisjon, hukommelse (arbeidsminne), oppmerksomhet, emosjoner og atferd (Baumeister & Vohs, 2004). Og det er også disse elementene som er inkludert i en utviklingsmodell av Calkins og Williford (2009) (Figur 3). Denne modellen vil benyttes som et utgangspunkt for presentasjon av selvreguleringsteorier. Den vil suppleres med en oversikt over utviklingen av selvregulering fra Kopp (1982) og andre teoretikere som også fokuserer på disse utviklingsområdene. Figur

3 er en modell som tar for seg fem domener som de ser på som kritiske for barns selvregulering og fungering. Modellen viser også hvordan disse ulike domenene utvikler seg hos mennesker fra en er nyfødt og til barnet er i førskolealder.



Figur 3 (Calkins & Williford, 2009, s. 173)

Selvregulering i et utviklingsperspektiv; fra nyfødt til førskolealder

Store deler selvreguleringsutviklingen skjer i løpet av barns fem første leveår (McCabe et al., 2004). Derfor er det nok ikke en tilfeldighet at Kopp (1982) og Calkins og Williford (2009) fokuserer på selvreguleringsutviklingen fra nyfødt og til førskolealderen. Både Kopp(1982) og Calkins og Williford (2009) har laget visuelle oversikter over denne utviklingen, og man finner mange fellestrekk dem i mellom. Et slikt fellestrekk er at begge tar for seg barns utvikling gjennom ulike domener². Blant annet viser modellen til Calkins og Williford (2009) at den biologiske utviklingen og til dels oppmerksomhetsreguleringen starter allerede som nyfødt og i spedbarnsalderen. Dette er to domener som regnes å være tidlige forløpere for senere evne til selvregulering. Dette finner man også igjen hos Kopp (1982) som sier at i fra 0 mnd. og opptil ett år vil et barn ha utviklet moduleringssevner i forhold til tilstand av opphisselse, aktivering av tidlig aldersadekvat atferd og at barnet kan respondere på eventuelle faresignaler (Table 1).

Videre i toårsalderen eller småbarnsalderen (ofte ref. til toddlerhood i litteraturen) utvikles enda flere aspekter ved selvreguleringen. I Figur 3 kan man se at barn i denne alderen er i gang med å utvikle seg innenfor de fleste viktige domene som leder til å kunne regulere seg

² Modellene for barns utvikling av selvregulering følger en *normal* utviklingskurve der en tar utgangspunkt i at barnet får den stimulering og den oppfølging det har behov for.

selv i situasjoner (Calkins & Williford, 2009). Denne fremstillingen passer også med oversikten Kopp (1982) presenterer, som forteller at barn i toårsalderen har en økende fremgang i utviklingen av ego og balansen mellom handling og bruk av språk. I tillegg klarer en som toåring i større og større grad å bruke strategier til å prøve og kontrollere egne emosjoner (Calkins & Williford, 2009). Samtidig som mange positive aspekter ved utvikling av selvregulering skjer, understreker Calkins og Williford (2009), at de evnene til regulering barna viser i toårsalderen, kan være både skiftende og kortvarig. På dette punktet er selvreguleringsferdighetene umodne og trenger trening før de automatiseres.

Det som i hovedsak skiller det som i Figur 3 kategoriseres som småbarnsalderen (ca. toårsalderen) og førskolealderen (3-6 år) er den videre og mer betydelige utviklingen av emosjonell-, atferdsmessig- og kognitiv regulering. Frem til 3-års alderen utvikles som nevnt evner som betegnes som forløpere til selvregulering, og først i 3-6-års alderen skjer mye av den mer spesifikke selvreguleringsutviklingen (Kopp, 1982). Et eksempel er at en i større grad klarer å bruke passende selvreguleringsstrategier i førskolealderen, sammenlignet med småbarnsalderen (McCabe et al., 2004). Ettersom oppgaven min fokuserer på selvregulering hos barn i 5-6 årsalderen, vil jeg gå nærmere inn på dette som et eget punkt.

Selvregulering i førskolealder

Slik som teoriene indikerer regnes førskolealderen som en viktig aldersperiode i utviklingen av selvreguleringsevner (Kopp, 1982; McCabe et al., 2004). I følge Calkins og Williford (2009) sin modell (Figur 3) har barn i denne aldersperioden utviklet store deler av de fem domene som anses som de viktigste for å besitte evnen til å regulere seg selv. Eksempelvis utvikler barn i denne tidsperioden evnen til å kjenne igjen situasjoner og hvilke *krav* som stilles til dem i disse situasjonene. Barn i førskolealder klarer oftere å hemme spontane impulser, til fordel for adekvat atferd enn de har gjort tidligere (Kopp, 1982; McCabe et al., 2004). I Figur 3 ser vi at utviklingsområdet som er betydelig i denne aldersperioden er den kognitive reguleringen. Dette innebærer økt evne til å ta i mot flere stimuli på en gang, kunne ta innover seg den informasjonen som gis i en situasjon, samt planlegging og gjøre reflekterte valg (Calkins & Williford, 2009).

Når man studerer selvregulering hos barn er en interessant faktor om en kan finne noen kjønnsforskjeller hos barn. I en undersøkelse utført av Wanless et al. (2013) ble det kartlagt for selvregulering og kjønnsforskjeller blant 3-6 åringer i fire ulike samfunnsnasjoner.

Studielandene var USA, Taiwan, Sør - Korea og Kina. Forskerne undersøkte evne til atferdsregulering hos ca. 800 barn i 3-6 års alderen. Studien hentet data gjennom å teste barna individuelt med selvregulerings-testen Head-Toes- Knees- Shoulders (HTKS). Lærerne noterte også barnas atferdsregulering i klasserommet gjennom en vurderingsskala, samt at barna ble kartlagt via faglige oppgaver tilpasset førskolebarn. Resultatene fra denne studien er ulike fra de forskjellige deltakernasjonene. I USA var det tydelige indikasjoner på at jenter i større grad hadde evne til atferdsregulering enn gutter. Disse funnene var ikke like tydelige i Asia. Samtidig viste resultater både fra de asiatiske landene Taiwan og Sør - Korea at når en studere evne til atferdsregulering i klasserom, skåret jentene høyere enn guttene. Det samme funnene ble gjort i USA (Wanless et al., 2013).

HTKS var også måleinstrumentet som ble brukt i en norsk mastergradsstudiet gjort av Nordal (2013). I likhet med den presenterte internasjonale studien, viste også denne studien til at jenter ser ut til å ha bedre evne til selvregulering enn gutter i førskolealderen. Disse funnene er spesielt interessante i denne oppgaven, fordi Nordal også har benyttet seg av SKOLEKLARS- datamaterialet fra selvreguleringstesten HTKS. Denne testen vil beskrives nærmere i metodekapittelet.

Selvregulering og skoleprestasjoner

Det har i senere tid skjedd et fokusskifte når en har studert forløpere til skolesuksess. Før hadde en gjerne et relativt ensrettet fokus på faglige ferdigheter, men nå inkluderes også tidlig sosial og emosjonell kompetanse hos barnet når en studerer forløpere til skolesuksess (Bierman et al., 2008 i Calkins & Williford, 2009). At en har fokus på både faglige kunnskaper og barns sosiale og emosjonelle kompetanse samtidig samsvarer også med den offentlig barnehage- og skolesatsingen som pågår i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2008; OECD, 2006).

I sin artikkel om selvregulering og akademiske prestasjoner skriver McClelland og Cameron (2011) at tre viktige komponenter for å oppnå suksess i skolen er å ha en fleksibel oppmerksomhet, et godt arbeidsminne og evnen til og kontrollert klare å hemme spontane impulser. Disse tre viktigste komponentene som forløpere til skolesuksess kan kategoriseres inn under fellesbetegnelsen selvregulering. Dette er det også andre forskere som løfter frem. Rimm- Kaufman, Pianta og Cox (2000) beskriver at førskolelærere i barnehager rapporterer at mestring av grunnleggende ferdigheter som å kunne arbeide individuelt, følge og forstå

barnehagens regler og rutiner, og å kunne dele og å vente på tur, er viktigere enn å mestre faglige ferdigheter om en ønsker å oppnå skolesuksess. Disse ferdighetene som førskolelærerne fremhever som viktige kan karakteriseres som selvreguleringsevner.

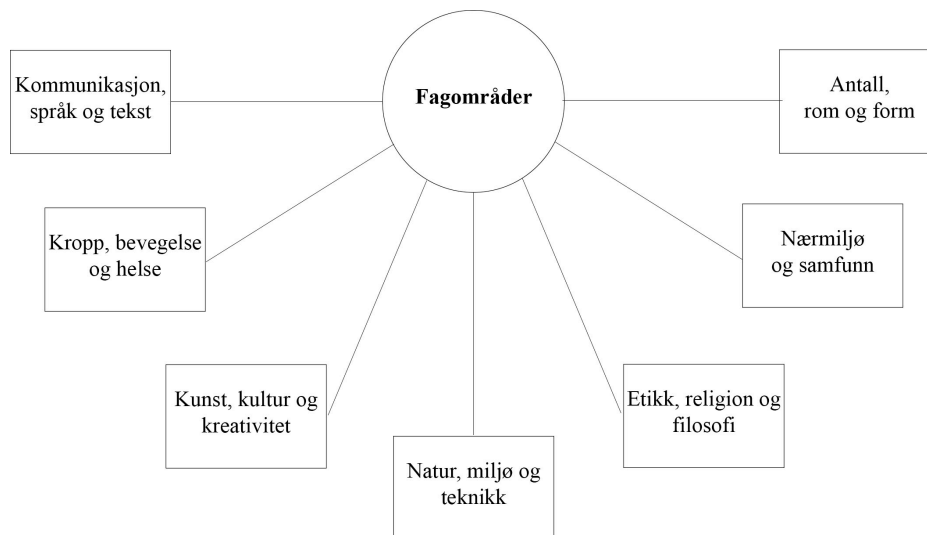
I følge disse forskerne er evne til selvregulering viktig for skolesuksess. Som et motstykke til skolesuksess vil barn med lite eller fraværende evne til selvregulering i følge McClelland & Cameron (2011) være mer utsatt for vansker i skolen, både faglig og sosialt. Det er lett å tenke seg hvordan denne type vansker hos barn kan utgjøre en risiko for manglende mestring og videre til mistrivsel i skolen.

2.8.2 Tidligere faglige ferdigheter og evner

Med utgangspunkt i lovverk for barnehagen og rammeplan vil det i dette kapitlet redegjøres for de faglige kravene barnehagen har i forhold de fagområdene det testes for i SKOLEKLAR. Disse er matematiskeferdigheter, leseferdigheter, ordforråd og arbeidsminne. Det er viktig å ha en oversikt over de retningslinjer barnehagen har for faglig innhold. Da har man noen indikasjoner for hva en kan forvente av faglig nivå og evner. På et generelt grunnlag er det et mål for barnehagens innhold at ” (...) Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter ” (Barnehageloven, 2005).

Dette formålet som barnehageloven presenterer er det rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal bidra til. I kapittel 3 i rammeplanen presenteres de fagområdene som barnehagen skal introdusere for barna. Her deles det inn i 7 underkapitler med tilhørende mål. I motsetning til kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er det ikke meningen at barna skal beherske alle de fagområdene som presenteres i rammeplanen. Det er et mål med fagområdene i rammeplanen at de skal gi barna forkunnskaper som et grunnlag for videre læring i skolen. Fokuset er på prosessmål, der det er læringsområdet og arbeidsmåter som er i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er opp til hver enkelt barnehage hvordan de ønsker å jobbe med ting, men rammeplanen har noen gitte retningslinjer. Dette kommer frem i innledningsavsnittet for kapittel 3, der det presiseres at hvordan en arbeider med fagområdene må være avhengig av barnas forutsetninger, interesser, gruppesammensetning og øvrige rammebetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Figur 4 er en visuell oversikt over de syv fagområdene barna skal lære om. Innenfor hvert av disse områdene er det som nevnt tidligere flere delmål barna skal introduseres for. Jeg vil nå gi en kort presentasjon av de delområdene som har relevans for de fagområdene det har blitt testet for gjennom SKOLEKLAR- prosjektet.



Figur 4- Fagområdene i rammeplanen, kap.3 (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Matematikkferdigheter (Antall, rom og form)

Antall, rom og form er en forløper for senere matematisk tenkning. Målet med dette fagområdet er at barna skal få kjennskap til, møte utfordringer og mestring når det gjelder antall, form og rom. Barn er ofte tidlig interessert i tall, antall, form og rom. Derfor må de gis muligheten til å utforske og å gi dem stimulering i forhold til dette. Hverdagsaktiviteter, lek og øvrig eksperimentering gis som eksempler på hvordan en kan tilrettelegge og stimulere barns førmatematiske kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Leseferdigheter (kommunikasjon språk og tekst)

I barnehagen skal barna få muligheten til å bli kjent med tall og bokstaver gjennom å lytte til lyder og rytmer i språket. De skal også få et positivt møte med tekst gjennom å bli kjent med bøker, sang og bilder. Det skal være et fokus på både muntlige og skriftlige tekster, eksempelvis rim, regler og eventyr. Ved å arbeide med teksters innhold skal barna få muligheten til å drøfte, tenke og fantasere rundt teksters tema og innhold, samt la seg inspirere til å skape noe eget (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ordforråd (kommunikasjon, språk og tekst)

Barnehagen skal bidra til at barna videreutvikler sitt ordforråd. De skal bruke språket til å forklare og gi uttrykk for hva de og andre føler, kunne bruke språket til å løse konflikter og skape positive relasjoner i lek og annet samvær. Barn skal introduseres for verbale og nonverbale kommunikasjonsformer. I tillegg skal det være fokus på språkstimulering, både det naturlige hverdagspråket, men også forsterke forståelsen for begrepsinnhold med varierte og berikende opplevelser. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Arbeidsminne (Alle fagområdene)

Trening og opparbeidelse av arbeidsminne og hukommelse inngår i alle læringssituasjoner i barnehagen, og derfor er alle de 7 fagområdene gjeldende her. Her inngår det å kunne konsentrere seg om det en lærer, evnen til å huske det eller klare å gjenkalle det om det er glemt. Det handler også om å kunne huske det en har lært slik at en kan få nytte av det også i sammenhenger utenom om læringssituasjonen. Trening og læring gjennom alle de 7 fagområdene vil bidra til at en får et sterkere og større arbeidsminne.

2.9 Hvordan kan egen studie bidra til ny kunnskap?

Denne studien vil kunne frembringe erfaringer og kunnskaper om det å kartlegge de yngste barna i utdanningssystemet med en trivselsskala som er utarbeidet gjennom SKOLEKLAR-prosjektet. I tillegg vil man få en oversikt om elevene i 1.klasse rapporterer lav eller høy grad av trivsel. Dette er et område man fra før har noe mangelfull kunnskap på. I tillegg vil en ved å analysere sammenhengen mellom trivsel og ulike ferdigheter fra barnehagen kunne si noe om hva som kan predikere trivsel hos de yngste elevene i skolen, og gjerne kunne trekke frem områder og sammenhenger det ikke har blitt forsket så mye på før. På denne måten genereres kunnskap om hva det er viktig å fokusere på i barnehagen for at barn skal trives best mulig når de begynner i skolen.

Gjentakelse av problemstillingene

1. Er skalaen for trivsel som er brukt i spørreundersøkelsen et reliabelt og valid måleinstrument, og dermed anvendbar for sitt formål?
2. Hva forteller dataene om barns nivå av opplevd trivsel? Rapporterer barna i undersøkelsen høy eller lav grad av trivsel?
3. Hva påvirker trivsel hos barn i 1.klasse? Er trivsel et produkt av barns tidlige evner til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter og evner?

3.0 Metode

Jeg vil nå gjøre rede for de metodevalg jeg har gjort for å belyse studiens problemstillinger. Jeg starter med en metodisk tilnærming som sier noe om valg av metode. Videre vil metoden utdypes gjennom en presentasjon av studiens forskningsdesign, som sier noe om utvalg, gjennomføring og måleinstrumentet som er brukt. Dette er viktig for at en skal ha en oversikt over prosjektets rammebetingelser når en skal drøfte resultatene. Deretter kommenteres de etiske valg som er tatt i prosjektet, med utgangspunkt i NESH sine forskningsetiske betingelser. Til slutt vil de ulike analysene av datamaterialet som skal gjøres i resultatdelen presenteres kort.

3.1 Metodisk tilnærming

I forskningssammenheng brukes ordet *metode* som et samlebegrep for den prosessen man gjør når man systematisert undersøker for ulike fenomener. Grunner til å gjennomføre undersøkelser kan være at man ønsker å få utvidet kunnskap om et område, innsikt og forståelse, eller at man ønsker å avdekke årsakssammenhenger (Bø & Helle, 2008). Noe enklere forklart skriver Johannessen et al. (2010) at det å bruke en metode betyr ”å følge en bestemt vei til målet” (s. 29).

To hovedretninger innen forskningsmetode kan sies å være kvalitativ og kvantitativ metode. Et av hovedelementene som skiller kvalitativ og kvantitativ metode er antall informanter. I kvantitative studier ønsker man ofte å avdekke et fenomen ved å undersøke omfanget av noe. I tillegg har en ofte et stort materiale hvor dataene tallfestes. I studier som benytter kvalitativ metode har man et mindre antall enheter hvor en studerer hver enkelt mer grundig og detaljert. Datamaterialet i kvalitative studier foreligger ofte som tekst, bilder eller lyd (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2001). Det er ofte problemstillingen som avgjør hvilken metode en studie benytter seg av. Med dette menes at det er avgjørende for de funn man gjør hvilken metode man har brukt. Eksempelvis om det er et spørreskjema, intervju eller en observasjon som vil gi oss det mest fruktbare svaret og forklaringen på det vi ønsker å undersøke.

Denne masteroppgaven er som sagt en del - studie av forskningsprosjektet SKOLEKLAR. Et forskningsprosjekt som ble utført i tidsrommet 2011-2013. Slik det ble forklart innledningsvis hadde SKOLEKLAR- prosjektet som mål å ”studere faktorer som hemmer og fremmer videre akademisk og sosial læring hos de yngste barna i overgangen mellom barnehage og

skole” (www.uis.no/skoleklar). For å kunne svare på slike problemstillinger må man studere omfanget av noe ved å undersøke flere personer på flere nivå. Barna i seg selv, men også personene rundt dem, som foreldre og ansatte ved barnehager og skoler er kilder til data. Problemstillingene tilsier at en har et ønske om å avdekke noe representativt om et fenomen, og dette krever en bred datainnsamling. Det ble derfor benyttet kvantitative metoder.

3.2 Forskningsdesign

Etter å ha valgt metode, velger en ofte et forskningsdesign. Et studies forskningsdesign innebærer alt i fra hva og hvem som skal undersøkes, til hvordan en ønsker å gjennomføre undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). At SKOLEKLAR- prosjektet har samlet inn data ved to tidspunkt gir muligheter til å se på et fenomen over tid og se om det er eventuelle sammenhenger eller endringer. Nærmere bestemt kan en slik undersøkelse bidra til å kartlegge eventuelle årsaksforklaringer for de funnene man gjør (Johannessen et al., 2010). Dette studiedesignet samsvarer med det forskerne i SKOLEKLAR hadde som mål med sitt studie. Et ønske om å identifisere faktorer som allerede er til stede i barnehagen som har betydning for videre akademisk og sosial utvikling (www.uis.no/skoleklar).

Med tillatelse fra forskerne i SKOLEKLAR har jeg i min studie fått muligheten til å benytte meg av en del av deres datamaterialet. Slik som problemstillingene antyder, ønsker jeg i min studie å studere den trivselsskalaen som ble anvendt i SKOLEKLAR. Jeg skal se nærmere på hva det innhentede datamaterialet forteller om elevers selvrappørterte trivsel, og til slutt undersøke hvordan selvregulering og tidligere ferdigheter korrelerer med trivsel i skolen.

Til å redegjøre for studiens forskningsdesign vil jeg benytte meg av Johannessen et al. (2010) sin tre hovedpunkt om et studiets design; utvalg (*hvem*), SKOLEKLAR- studien (*hva*) og praktisk gjennomføring (*hvordan*).

3.2.1 Utvalg

Gjennom problemstillinger og forskningsspørsmål uttrykkes hvem man ønsker å finne ut noe om. I SKOLEKLAR er det informasjon om og rundt barna i overgangen barnehage og skole man ønsker å finne ut mer om. I kvantitative undersøkelser har man ofte et håp om å kunne avdekke funn og kunnskap som kan ha betydning utover det aktuelle studiet. Med et representativt utvalg, håper man å kunne si noe generelt om en populasjon, og man kan da generalisere de funnene man finner (Johannessen et al., 2010).

Alle barnehagebarn i Klepp kommune i Rogaland med fødeår 2006 ble invitert til å være med i studiet. I alt var dette 19 barnehager. Fordi *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD) krevde at alle deltakerne skulle levere samtykkeerklæring, var det noen av de inviterte som måtte utebli fra undersøkelsen fordi deres foreldre verken mestret norsk eller engelsk (se vedlegg 1). Dette bortfallet dreide seg om 7 barn. Som en kompensasjon for disse, ble det invitert 11 barn med minoritetsbakgrunn fra nabokommunen, Sandnes. Disse 11 barna var fordelt på to barnehager, og blant de 11 inviterte var det 7 som fikk lov å delta. Medregnet barna fra Sandnes var det i alt 31 barn med minoritetsbakgrunn som var med i undersøkelsen. For videre beskrivelse av datamaterialet se Størksen, Ellingsen, Tvedt og Idsøe (2013).

Som nevnt tidligere ble datainnsamlingen gjort på to tidspunkt, T1 og T2. Den første gangen i barnehagen, og deretter når barna hadde begynt på skolen. Da barna skulle testes i skolen (T2) var det et ønske fra lærerne om at alle barna i 1. klasse skulle få delta. I tillegg var det i 1.klasse testing på nettbrett med en påfølgende liten premie, noe som gjorde at de ”nye” barna selv ønsket å delta. Dette førte til at utvalget økte noe fra det opprinnelige utvalget i barnehagen. En økning på 30 barn. Det var flere grunner til dette; 1. Ikke alle barna gikk i barnehage før skolen, 2. barn som flyttet til kommunen i mellomtiden mellom barnehage og skole, 3. det var også noen som hadde svart nei ved første tidspunkt, men som ved andre tidspunkt hadde ombestemt seg og ønsket å delta.

Fordi denne studien har et mål om å kartlegge faktorer fra barnehagen som kan ha betydning for trivsel i 1. klasse, er det nødvendig at datamaterialet som blir benyttet både har data av barna fra barnehagen (T1) og skolen (T2). Derfor vil det datamaterialet fra de 30 barna som kom inn i prosjektet på T2 ikke være en del av studien. Det vil si at utvalget fra T1 vil være tilsvarende på T2 for denne studien.

Utvalg

Med et bruttoutvalg i barnehagedelen (T1) på 287 barn, fikk 243 barn samtykke til å delta. Dette gir et nettoutvalg på 84, 7%. I forhold til kjønnsfordelingen i utvalget var 124 gutter (51%) og 119 jenter (49 %) (Størksen et al., 2013).

Missing

I de fleste undersøkelser vil det av ulike grunner være bortfall av informanter. Dette har noe å si for resultatet, og det er viktig å kommentere da dette kan bli en feilkilde i studiet (Johannessen et al., 2010). Som tidligere angitt var det totale utvalget 243 barn. Da det ble gjennomført nettbrett-testing på T1 var det 2 som ikke deltok på testene HTKS, WISC, NVT og ABMT, og 3 fraværende på lese-testen. Ved nettbrett-testing av trivsel i 1.klasse på T2 var det 4 barn som ikke deltok.

Tabell 1

Missing (N=243)

Variabel	N	Antall missing	Prosent
T1			
HTKS- selvregulering	241	2	0,82
WISC IV- kortidshukommelse	241	2	0,82
Phonologisk syntese- lesing	240	3	1,24
NVT- vokabular	241	2	0,82
ABMT- matematikk	241	2	0,82
T2			
Trivselsskala-trivsel	239	4	1,65

Når man skal gjøre statistiske analyser er det viktig å ha oversikt over antall missing og i hvor stor grad det påvirker studien. Det er ulike måter å håndtere missing- data i analysen på. I denne studien er det benyttet metoden *Exclude cases listwise* (Pallant, 2013). Det vil si at det i denne studien kun benytter seg av data fra de barna som deltatt på alle nettbrett-testene. Det vil si at hvis et barn har uteblitt fra en av testene, men gjennomført de andre, vil fortsatt denne informanten med alt tilhørende informasjon ekskluderes fra analysene (Pallant, 2013). Hvis

missing-prosenten er stor kan denne måten å gjøre det på få store følger for utvalgsstørrelsen, men fordi det i dette utvalget er en relativt lav prosent, svekker ikke denne metoden utvalget i en utslagsgivende grad.

Styrker og svakheter ved utvalget

På samme måte som *missing* er en feilkilde er det også flere elementer å ta hensyn til når en skal analysere resultatene fra en studie. Johannessen et al. (2010) presiserer at om man ønsker å ha et representativt utvalg, noe som ofte er et mål i kvantitative metoder, er det viktig at egenskapene i utvalget tilsvarer egenskapene i hele den øvrige befolkningen, populasjonen. Eksempelvis må fordeling av kjønn være jevn, aldersspennet må være riktig i forhold til målgruppen og andre egenskaper som sosio - økonomisk bakgrunn må være likt fordelt. En må derfor være bevisst de styrker og mangler egen studie har, når funnene skal analyseres og diskuteres i forhold til hvorvidt de kan generaliseres.

En av styrkene til utvalget i SKOLEKLAR er at alle barnehagene i Klepp kommune deltok, og at det var en høy svarprosent på 85 % (Johannessen et al., 2010). Det finnes både styrker og svakheter ved å bruke Klepp kommune som representasjon for den norske populasjonen. En styrke er at Klepp kommune regnes for å være en ordinær norsk kommune, noe som er positivt med tanke på generaliseringsmuligheter. Samtidig er en svakhet at Klepp kommune er en kommune som regnes å ha en rural beliggenhet. Det kan da stilles et spørsmål om denne kommunen kan representere andre mer urbane norske kommuner. I midlertid sier man gjerne at hvis geografisk beliggenhet kan ha innvirkning på nivå (f. eks. når det gjelder faglige ferdigheter), så vil det ha mindre innflytelse på sammenhenger mellom variablene.

3.2.2 SKOLEKLAR- studien

SKOLEKLAR- prosjektets datamateriell er stort og omfattende. Slik som det er beskrevet tidligere består det både av informasjon fra barnet selv, men har også informasjon fra foreldre, pedagogiske lærere i barnehagen, lærere, barnehagestyrere og rektorer. Nedenfor gis en oversikt over de typer data som ble samlet inn;



Figur 5- Oversikt over datamaterialet i SKOLEKLAR.

Av disse dataene er det Nettbrett data fra T1 og nettbrett data fra T2 som er utgangspunktet for min studie. Datainnsamlingen på nettbrett kartla barn på seks områder; *selvrapportert trivsel, evne til selvregulering (HTKS), arbeidsminne (WISC), matematikkferdigheter (ABMT), leseferdigheter og ordforråd (NVT)*. Barns rapport av trivsel fra T2 utgjør utkommevariabelen, mens de andre er prediktorer. Jeg skal også se nærmere på sammenhengen mellom trivsel og evne til selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner (matteferdigheter, lesing, ordforråd, arbeidsminne) fra T1, når jeg skal undersøke hvilke av disse ferdighetene som best predikerer trivsel i 1.klasse.

3.2.3 Praktisk gjennomføring

Hjelpemiddelet som ble brukt i datainnsamlingen var som nevnt digitale nettbrett. Dette var en spesielt tilpasset nettbrett-applikasjon som inneholdt seks mindre tester (se forrige avsnitt). Forskerne avgjorde i samråd med NettOp (UiS)³ at de ønsket å bruke nettbrettet Samsung Galaxy Tab 10.1, fordi denne enheten har et operativsystem som er kompatibelt med Windows. Dette gjør at data enkelt kan føres inn i analyseredskapet SPSS (via Microsoft

³ Avdeling for utvikling av digitale læremidler ved UiS

Excel). Alle barna som deltok fikk en egen kode, som alle testskårene automatisk ble registrert på (Størksen et al., 2013).

Bruk av slike digitale hjelpemidler i barnehager og skoler har tiltatt i senere tid (Couse & Chen, 2010; Haugland, 2000; Mouza, 2005). Som andre nye fenomener diskuteres også fordeler og ulemper i forhold til dette. En kan møte bekymringer i forhold til hvordan dette gjør at barn mister den aktive læringssituasjonen med fysiske konkrete, at teknologien utvikler seg så raskt at det er vanskelig for pedagogene å holde seg oppdatert, samt bekymringer over en redusert interaksjon med medelever i læringssituasjoner (Mouza, 2005). Samtidig viser studier at bruk av digitale hjelpemidler er positivt for barns utvikling av intelligens, kunnskap, problemløsning og språk, sammenlignet med de som ikke benytter disse hjelpemidlene (Couse & Chen, 2010; Haugland, 2000).

Forskerne selv opplevde bruk av nettbrett i testing som positivt. Både barn og voksne var engasjerte, alt datamaterialet ble registrert elektronisk og alle de seks testene ble samlet på samme enhet og testene var lett tilgjengelige, samt lett betjenelige, noe som ga ro og orden i test-situasjonene (www.uis.no/skoleklar).

Før den reelle gjennomføringen ble det utført en pilotering. Nettbrett- testene ble pilotert med 40 barn (utenom Klepp og Sandnes). Gjennom denne piloteringen oppdaget man at flere items (oppgaver) måtte justeres. Piloteringene gav også opplysninger som var viktige i forhold til de som testet. I test-prosessen leste testerne opp spørsmålene for barna, og barna fikk trykke på sitt svar. Piloteringen viste at det var viktig at de som testet hadde fokus på å lage gode rutiner for administreringen av data. En så også at en måtte etablere grundige retningslinjer for hva som var godkjente svar og ikke. De som var ute og testet barna gjennomgikk en grundig opplæring i nettbrettens funksjon og deres rolle i gjennomføringen av testene (Størksen et al., 2013).

Datamaterialet om trivsel, selvregulering og evner, som ble innhentet gjennom disse testene, er grunnlaget for senere analyse og diskusjon. Det er derfor nødvendig med en oversikt over de ulike testene. Nedenfor presenteres hver nettbrett- test med en innføring testenes innhold og struktur.

3.2.4 Måleinstrumenter

Trivsel

Trivselsskalaen (se vedlegg 2) som ble benyttet i SKOLEKLAR er som nevnt ny. Da forskerne skulle utarbeide spørsmålene i trivselsskalaen hentet de blant annet inspirasjon fra Hallowells (2002) *fem-skritts-syklusen* som ble presentert tidligere i teorikapittelet. De fem skrittene i denne syklusen er tilknytning, lek, øving, mestring og anerkjennelse. Disse emnene har vært til inspirasjonen i utformingen av itemene i trivselsskalaen. Itemene i trivselsskalaen handler om vennskap (tilknytning), friminutt (lek), fag (øving og mestring) og forhold til lærere (anerkjennelse).

Trivselsskalaen i SKOLEKLAR hadde opprinnelig 9 items (spørsmål). Disse spørsmålene omhandler barns trivsel i skolen, og fokuserer på trivsel i forhold til sosiale relasjoner til medelever, relasjoner til lærer og skolefaglig trivsel. De to siste itemsene (8 og 9) inneholdt begrepene *for lett* og *for vanskelig*, dette viste seg å være uttrykk som var for vanskelig for elevene å svare på. Derfor er det fokusert på de 7 første. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med en faktoranalyse i kapittel 4.

Her er et eksempel på et spørsmål med tilhørende svaralternativ; ”Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive på skolen?”



Figur 6- Item i fra trivselsskalaen

Skalaen er utformet med et spørsmål for hvert skjermbilde, hvor det er illustrert fem fjes med graderte uttrykk fra å riste på hodet (nei, ikke i det hele tatt) til å nikke med hodet (ja, veldig), se Figur 6. For å forebygge misforståelser ble det innledningsvis for seansen stilt noen prøvespørsmål som skulle hjelpe barna i forstå rangeringene av smilefjesene og at alle kunne brukes. Testerne fortsatte å gi slike prøve-spørsmål helt til de var sikre på at barnet forstod hvordan skalaen skulle brukes. Under den reelle testingen ble svarene registrert for hver item med skårer der verdiene var fra 1-5.

Trivselsskalaen ble samlet inn ved bruk av nettbrett- testing når barna gikk i 1.klasse, våren 2013. Om denne skalaen er et godt måleinstrument og om den er pålitelig vil drøftes nærmere i resultatkapittelet.

Selvregulering

Selvregulering i barnehagen ble målt med testen Head-toes-knees-shoulders (HTKS) og dette er en test som har blitt anvendt i flere tidligere studier (McClelland et al., 2007; von Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013; Wanless et al., 2011). HTKS- testen kommer i flere ulike versjoner, men i SKOLEKLAR tok en utgangspunkt i McClellands et al. (2007) måte å gjennomføre testen på. Med godkjenning fra McClelland et al. (2002) fikk forskerne i SKOLEKLAR bruke testen og spesialtilpasse den til nettbrett.

I denne HTKS - testen er det spesielt kognitive evner knyttet til selvregulering som testes. Å kunne hemme og kontrollere impulser, oppmerksomhet og arbeidsminne (hukommelse). Testens gjennomføres som en slags lek der barna skal gjøre det motsatte av det de blir bedt om. Eksempelvis hvis instruktøren sier ”ta på tærne”, da skal barnet gjøre det motsatte og ta på hodet. For hvert spørsmål kan barna få en skåre på 0 (feil), 1 (korreksjon av seg selv), 2 (riktig). Testen er bygget opp av tre deltester med økende vanskelighetsgrad, der hver del kan gi en maksimal skåre på 20, hvor totalskåren er på 60 (McClelland et al., 2007).

HTKS viste en Cronbach alpha på $\alpha=0,76$ på tvers av de tre delene (Størksen et al., 2013). En Cronbachs alpha på over 0,70 indikerer at måleinstrumentet er reliabelt og validiteten er god (Pallant, 2013).

Tidligere faglige ferdigheter og evner

Barns vokabular i barnehagen ble målt med Norsk vokabulartest (NVT), en ny test som er utviklet til bruk i SKOLEKLAR- prosjektet (Størksen et al., 2013). I denne testen skal barna navngi 45 ord (skåre 0 eller 1) med ulik vanskelighetsgrad, og totalskåren kan dermed variere fra 0 – 45. Denne testen er ment å måle barns vokabular eller ordforråd. Det var ikke en intensjon at testen skulle avdekke eller måle uttalevansker og språkfeil hos barna (Størksen et al., 2013). Cronbach alpha på tvers av de 45 itemene i NVT var på $\alpha= 0,85$ (Størksen et al., 2013). Dette tyder på at skalaen er reliabel.

Barnas tidlige matteferdigheter i barnehagen ble målt med Ani Banani Mattetest (ABMT) (Størksen & Mosvold, 2013). Hovedmålet med denne testen er å skape en engasjerende og

kort mattetest for barn i 5-årsalderen. Og at det skulle være et reliabelt måleinstrument som kunne fremstille funn som kunne brukes i forskning (Størksen & Mosvold, 2013, s. 4). Testen består av 18 item (med skåre 0 eller 1 per item) knyttet til tidlige matteferdigheter. Apekatten Ani Banani er en gjennomgangsfigur, og han spør for eksempel barna om å telle og lage mengder. Totalskåren kan variere fra 0 – 18. Cronbach alpha på tvers av de 18 itemene var på $\alpha = 0,72$ (Størksen & Mosvold, 2013).

Barns tidlige leseferdigheter i barnehagen ble målt med deltesten fonologisk syntese fra nasjonale kartleggingsprøver for 1. klasse. På nettbrettet får barnet se tre liknende ord på hvert skjerm bilde. Instruktøren sier et ord av de tre ordene, og elevene skal trykke på det riktige ordet. Det er 12 item som kan skåres 0 eller 1, og totalskåren kan dermed variere fra 0 – 12. Da denne lese-testen ble laget i app-versjon til bruk på nettbrett, ble det lagt opp til at den kun genererte en sum - skåre. Derfor er det ikke mulig å oppgi Cronbach alpha for dette måleinstrumentet. Lesetesten fonologisk syntese er utarbeidet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger som en del av kartleggingstesting av leseferdigheter i 1.klasse. Derfor må man regne med at dette er en godt gjennomarbeidet test og at testens kvalitet er god (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Barnas arbeidsminne ble testet ved å bruke deltesten for tallhukommelse WISC- IV (norsk versjon) (Størksen & Mosvold, 2013). Denne tallhukommelsestesten består av deltestene baklengs tallhukommelse og forlengs tallhukommelse. Disse to testene administreres hver for seg. Barn får 2 forsøk, det begge forsøkene administreres. Tallene lese opp med et tidsintervall på ett tall i sekundet og testeren får ikke gjenta tallet. Maksimalskåre på denne testen er 32 poeng (Wechsler, 2009). Når det gjelder denne hukommelses- testen er det ikke, på samme måte som lesetesten, mulig å beregne Cronbach alpha. Dette er fordi testen ikke består av items. Dette er imidlertid en mindre del av WISC IV intelligenstest som er en av verdens aller mest brukte tester, og vi må derfor regne med at testen er reliabel og god (Chen, Chen, Keith, & Chang, 2009).

3.4 Etiske vurderinger

For all forskning som utføres foreligger det etiske prinsipper og retningslinjer en forsker må forholde seg til. Ikke minst er det viktig i forskning, slik som i dette tilfellet, der en studerer barn. Det har vært diskusjoner om hvorvidt det å studere barn er etisk forsvarlig da barn i mange tilfeller ikke er i stand til å vite hva det innebærer å gi sitt samtykke til å delta i en

forskningssituasjon. Samtidig vil dette hindre nødvendig og viktig forskning hvis retningslinjene er for rigide (Johannessen et al., 2010).

Derfor har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2006) fastlagt forskningsetiske prinsipper, retningslinjer og krav. Et viktig punkt er punkt B9 som sier noe om krav om informert og fritt samtykke. Hovedregelen fra NESH (2006) om dette er at alle forskningsprosjekt som skal studere personer ikke har lov og igangsettes før informantene har gitt deres informerte samtykke. Informantene i denne studien er barn og det kreves derfor at foreldrene må gi samtykkeerklæring på vegne av barna. I vedlegg 3 er det en oversikt over et informasjonsbrev som ble sendt hjem til alle foreldre. Her medfølger også et samtykkeerklæringskjema. I tillegg til en innføring i studiens hensikt og gjennomføring, kommer det tydelig frem i dette skrivet at informantene til enhver tid har lov til å trekke seg og sitt bidrag fra studien.

I tillegg beskrives retningslinjene for hvordan data vil bli behandlet konfidensielt ved at hvert barn vil bli registrert med kodennummer i stedet for navn. En kodenøkkel med barnets navn og kodennummer vil bli oppbevart nedlåst og adskilt fra datamaterialet. I tillegg forsikres det om at all data vil bli anonymisert ved prosjektslutt ved at kodenøkkelene slettes. Disse opplysningene samsvarer med de krav NESH (2006) gir i punktene B8 (krav om informasjon) og B14 (krav om konfidensialitet) og B 16 (krav til lagring av opplysninger).

Punkt B 10 stiller krav om at all forskning som inkludere personer og personopplysninger skal meldes til NSD, som er personvernombudet for forskning som gjennomføres ved blant annet universiteter (NESH, 2006). Vedlegg 1 viser tilrådningsbrevet fra NSD der prosjektet godkjennes. Da SKOLEKLAR ble søkt inn hos NSD, ble det på samme tid søkt om at masterstudenter skulle få kunne benytte seg av datamaterialet til egne studier, noe som NSD godkjente.

3.5 Analyse

Etter å ha samlet inn empiriske data gjennom kvantitative metoder må funnene analyseres. Analysene utføres og fremstilles i kapittel 4. I analysearbeidet benyttes softwaren IBM SPSS statistics, versjon 21. Først vil jeg gi en deskriptiv oversikt over hvordan enhetene fordeler seg på en variabel. Det vil her bli redegjort for gjennomsnitt og standardavvik fordelt på de ulike spørsmålene (itemene), for alle barn i undersøkelsen, men også jenter og gutter separat.

Videre vil statistiske analyser foretas. Disse analysene gjøres i tråd med problemstillingene. Det vil først bli gjort en faktoranalyse med en påfølgende reliabilitetstest, for å undersøke måleinstrumentet trivselsskalaen. Deretter vil det undersøkes for informantenes rapport på grad av trivsel, gjennom å kjøre en deskriptiv analyse av trivsel- sumskåren. Her vil jeg se på gjennomsnittet for alle barn, men også på gjennomsnittet for jenter og gutter separat. Til slutt vil det bli gjort en regresjonsanalyse som sjekker sammenhenger mellom den avhengige variabelen trivsel og de uavhengige variablene selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner (lesing, vokabular, matematikk og arbeidsminne). Foreldres sosiale og økonomiske bakgrunn hadde ingen sammenheng med barns trivsel, og ble derfor ikke inkludert som en uavhengig variabel i denne regresjonsanalysen.

4.0 Resultater

Gjennom metodekapittelet er det nå redegjort for hvordan datainnsamlingen ble utført. Alle data i prosjektet fra både T1 og T2 ble plottet inn og sammenfattet i en felles SPSS- fil.

Videre i dette kapittelet vil det foretas statistiske analyser som kan gi oss informasjon til å besvare og drøfte studiens problemstillinger (Johannessen et al., 2010). Analysene vil bli presentert kronologisk i samsvar med problemstillingene. En oversikt over studiens statistiske analyser er presentert i kapittel 3.5. Analysene gjøres i den rekkefølgen de ble presentert i dette kapittelet. Tilhørende forklaringer og viktige tendenser for hver av tabellene vil kommenteres kort fortløpende gjennom kapittelet. I de fleste kvantitative analyser starter man med å få en beskrivelse og oversikt over datamaterialet ved å se på sentraltendenser og spredning. Derfor vil det bli foretatt en deskriptiv orientering av datamaterialet før studiens analyser utføres.

4.1 En deskriptiv orientering av datamaterialet

En normalfordelingskurve sier noe om hvordan utvalget fordeler seg. Man ønsker at flertallet av enhetene fra utvalget skal fordele seg mest mulig rundt gjennomsnittet som er midtsentrert i kurven. De resterende enhetene bør fordele seg utover en kurve som har en synkende karakter. *Skewness* forteller noe om kurvens symmetri, mens *kurtosis* gir informasjon om store samlinger rundt noen verdier. I en normalfordelingskurve har skewness og kurtosis en verdi på 0 (Pallant, 2013). Altså er det i normalfordelingskurven ingen skjevhet (skewness) eller høye verdi-topper (kurtosis) spredt utover kurven bort fra gjennomsnittet.

Gjennomsnitt er et statistisk mål som forteller noe om hva som er den sentrale og typiske verdien for variablene. Mer inngående forklarer gjennomsnittet noe om det typiske fordi man kan identifisere hvilken verdi de fleste svarene sentrerer seg rundt (Johannessen et al., 2010; Midtbø, 2007). Standardavvik (SD) er et annet statistisk mål som på mange måter utfyller målingen av gjennomsnittet. SD sier noe om hvor stor spredning det er i svarene rundt gjennomsnittet. Enklere forklart "hvor typisk er det typiske" (Midtbø, 2007, s. 41). I tabell 2 kan man se de ni itemene i den *avhengige* variabelen trivsel. Her beskrives gjennomsnitt og SD for alle barn i studien, samt gjennomsnitt og SD for gutter og jenter separat.

Tabell 2

Gjennomsnitt og standardavvik for alle barn, og for gutter og jenter separat.

Item	Alle M (SD)	Jenter M (SD)	Gutter M (SD)
1. Har du mange venner på skolen?	4.67 (.69)	4.67 (.70)	4.66 (.69)
2. Synes du det er kjekt å lære å lese å skrive?	4.34 (1.05)	4.60 (.63)	4.14 (1.23)
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og tegning?	4.10 (1.16)	4.23 (1.00)	4.00 (1.26)
4. Er det kjekt å gjøre lekser	3.59 (1.42)	3.76 (1.29)	3.44 (1.52)
5. Synes du læreren din er grei og snill?	4.82 (.57)	4.85 (.49)	4.78 (6.4)
6. Liker du skolen din?	4.77 (.68)	4.85 (.44)	4.68 (.84)
7. Har du det gøy i friminuttene?	4.67 (0.76)	4.67 (.74)	4.66 (.78)
8. Synes du at det er for lett på skolen?	3.89 (1.26)	3.82 (1.26)	3.95 (1.26)
9. Synes du det er for vanskelig på skolen?	2.06 (1.33)	1.93 (1.23)	2.18 (1.40)

Note. Skåringsverdi: 1-5. M= gjennomsnitt. SD= standardavvik.

Jevnt over ser man at det er et høyt gjennomsnitt for alle barna samlet, også når man ser på jenter og gutter separat. En ser også at fordi gjennomsnittet har relativt høye verdier kan man tenke at fordelingskurven for enhetene har en skjevhet mot høyre, en negativ skewness. Når man undersøker for elementer i det vanlige liv, får en sjelden en perfekt normalfordelt kurve, med skewness på = 0. At kurven er noe skjev mot høyre vil ikke nødvendigvis skape vansker for analysene, fordi når en har et mellomstort utvalg slik som i denne studien vil det som regel

ikke ha en utslagsgivende effekt på analysene (Tabachnick & Fidell, 2013 i Pallant, 2013). Itemene (1) har du mange venner på skolen?, (2) synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?, (3) synes du det er kjekt med tall, telling og tegning?, (5) synes du læreren din er grei og snill?, (6) liker du skolen din?, (7) har du det gøy i friminuttene? Her har alle en gjennomsnittverdi på eller over 4. Dette gjelder både for alle samlet, men også fordelt på kjønn.

Itemene (1) har du mange venner på skolen? og (5) synes du læreren din er grei og snill? omhandler relasjoner. Itemene (2) synes du det er kjekt å lære å lese og skrive? og (3) synes du det er kjekt med tall, telling og regning? omhandler grad av faglig trivsel. Itemene (6) liker du skolen din? og (7) har du det gøy i friminuttene? kan nok kategoriseres inn under både relasjoner og skole/faglig trivsel. De itemen med lavest gjennomsnittsverdi er item (4) er det kjekt å gjøre lekser?, (8) synes du det er for lett på skolen? og (9) synes du det er for vanskelig på skolen? Det samme gjelder når man ser på gutter og jenter separat. Spesielt lavt er det på item 9. Dette er naturlig da item 9 er det eneste itemet som er snudd i negativ retning.

Når vi ser på alle barna samlet ser vi at det er størst spredning og dermed mest normalfordelte svar på item 2, 3, 4, 8 og 9 med et SD over 1. Itemet (2) om en synes det er kjekt å lære å lese og skrive skiller seg noe ut når man ser på gutter og jenter separat. Her er det i større grad spredning i guttenes (1.23) sine svar i forhold til jentene (.63). Generelt sett ser det ut til at gjennomsnittet hos jentene er noe høyere enn hos guttene på items 1-7.

4.2 Videre analyser

4.2.1 Faktoranalyse og reliabilitetstest av måleinstrumentet trivselsskalaen

Når man utfører en eksplorativ faktoranalyse vil man kunne teste ut hvordan de ulike variablene henger sammen (Pallant, 2013). Det ble derfor utført en principal Component faktoranalyse, med Oblimin rotering, for å undersøke om trivselsskalaen er et konsistent og godt måleinstrument. Ved å kjøre en slik rotering tillater en faktorene å korrelere med hverandre. Faktoranalysen av trivselsskalaen presenteres i tabell 3.

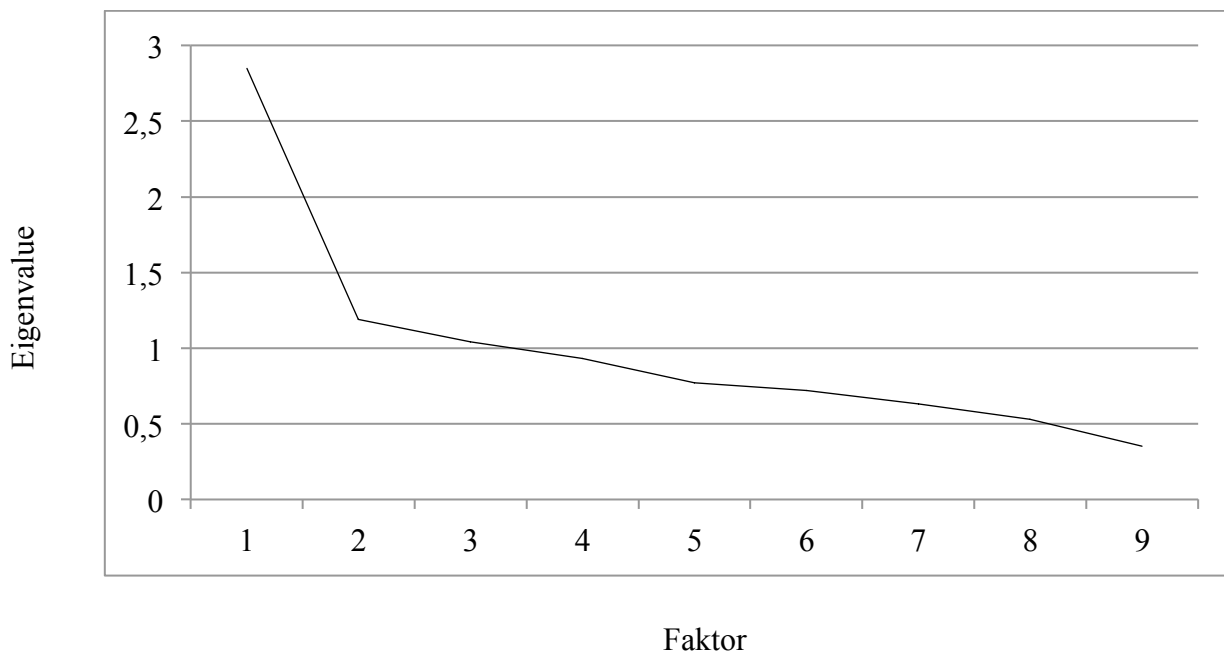
Tabell 3

Faktoranalyse av trivselsitem 1-9, Principle Component – oblimin rotering

	Faktor		
	1	2	3
2. Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?	.85		
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og regning?	.75		
4. Er det kjekt å gjøre lekser?	.71		
6. Liker du skolen din?	.69		
5. Synes du læreren din er grei og snill?	.42		
9. Synes du det er for vanskelig på skolen?	-.12	.80	
8. Synes du det er for lett på skolen?	.18	-.77	
1. Har du mange venner på skolen?	.24		.80
7. Har du det gøy i friminuttene?	.25		.73

Faktoranalysen foreslo 3 faktorer hvor faktor 1 består av itemene (2) synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?, (3) synes du det er kjekt med tall, telling og regning?, (6) liker du skolen din?, (4) er det kjekt å gjøre lekser? og (5) synes du læreren din er grei og snill? Faktor 2 består av itemene (9) synes du skolen er for vanskelig og (8) synes du skolen er for lett? Og den 3. faktoren av item (1) har du mange venner på skolen? og (7) har du det gøy i friminuttene?

Resultatene i denne analysen viser at faktor 2 (item 8 og 9) og faktor 3 (item 1 og 7) kun har to item på hver. Vanligvis vil det være uheldig å lage egne variabler med bare to item. I tillegg kan man se at selv om analysen kommer frem med tre faktorer, indikerer Scree Plot og Eigenvalue en sterk første faktor. Se figur på neste side.



Figur 7 - Scree Plot

Faktor 1 har en eigenvalue på 2.85, faktor 2 har en eigenvalue på 1.19 og faktor 3 en eigenvalue på 1.04. Fordi denne oversikten viser en sterk 1. faktor ble det kjørt en ny faktoranalyse hvor det kun ble bedt om én faktor. Da får man se hvilke items som ser ut til å høre til faktor 1. Denne faktoranalysen ser dere i tabell 4.

Tabell 4

Faktoranalyse med en faktor

Item	Faktor
	1
2. Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?	.83
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og regning?	.70
6. Liker du skolen din?	.69
4. Er det kjekt å gjøre lekser?	.60
5. Synes du læreren din er snill og grei?	.50
1. Har du mange venner på skolen?	.47
7. Har du det gøy i friminuttene?	.46
8. Synes du at det er for lett på skolen?	.30
9. Synes du det er for vanskelig på skolen?	-.22

Her kan man se at faktor 1 og 7 ikke lader spesielt lavere enn item 5, som var det itemet som hadde lavest sum i faktor 1 i den første faktoranalysen. Item 8 og 9 skårer lavere enn resten. Ut i fra denne analysen kan det derfor se ut til at item 1-7 kan være aktuelle del- komponenter i en trivselsskala.

Gjennom faktoranalysene har en sett indikasjoner på at item (8) synes du at det er for lett på skolen? og (9) synes du det er for vanskelig på skolen? ikke er like aktuelle som itemene 1-7. I tillegg til en faktoranalyse av et måleinstrument er det lurt å sjekke for måleinstrumentets reliabilitet. En reliabilitetstest forteller om det måleinstrumentet man bruker vil gi de samme resultatene om man hadde utført flere målinger med det (Ringdal, 2001). Det finnes flere måter å måle reliabilitet på, i denne oppgaven testes reliabiliteten ved å måle for indre konsistens med Cronbach alpha målinger. Cronbach alpha brukes for å måle styrken i sammenhengen mellom itemene (Ringdal, 2001).

Først kjørte jeg en reliabilitetstest på den opprinnelige skalaen med itemene 1-9. Dette gjorde jeg for å sjekke påliteligheten på den egentlige trivselsskalaen. Fordi faktoranalysen viste en sterk faktor 1 med itemene 1-7, ble det også sjekket for reliabiliteten for trivselsskalaen hvis man ekskluderte 8 og 9. Reliabilitetstesten av den opprinnelige trivselsskalaen med itemene 1-9 viste en Cronbach alpha på $\alpha = .67$ (item 9 har en negativ retning og ble før denne testen snudd). Cronbach alpha for trivselsskalaen med itemene 1-7 viste en $\alpha = .72$. Det vil si at trivselsskalaen med item 1-7 har en høyere reliabilitet, og vil derfor være en bedre skala å bruke enn trivselsskalaen med itemene 1-9.

I tillegg til å sjekke reliabiliteten til hele skalaen kan man teste Cronbach alpha hvis vi fjerner noen av itemene fra skalaen. Denne testen kalles statistic scale if item deleted (Pallant, 2013). Tabell 5 viser Cronbach alpha hvis man fjerner et av itemene i skalaen 1-9. Tabell 6 viser Cronbach alpha hvis vi fjerner et av itemene i skalaen 1-7.

Tabell 5

Item total- statistic, Statistic scale if item deleted. Item 1-9

Item	Cronbach`s Alpha if Item Deleted
1. Har du mange venner på skolen?	.66
2. Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?	.58
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og regning?	.60
4. Er det kjekt å gjøre lekser?	.63
5. Synes du læreren din er grei og snill?	.66
6. Liker du skolen din?	.63
7. Har du det gøy i friminuttene?	.65
8. Synes du at det er for lett på skolen?	.67
9. Synes du det er for vanskelig på skolen? (snudd)	.69

Cronbach alpha for trivselsskalaen med itemene 1-9 var på $\alpha = .67$. Tabell 5 viser at hvis vi fjerner et av itemene fra 1-7 vil Cronbach alpha bli mindre enn hvis de holdes samles.

Derimot ser man at hvis man tar bort item 8 eller 9 vil Cronbach alpha være lik eller sterkere enn den er samlet ($\alpha=.67$). Dette indikerer at reliabiliteten til måleinstrumentet vil bli like god, eller bedre, om item 8 og 9 tas bort. Item 8 og 9 ble lagt til på slutten med tanke på å gi indikasjon på særlig gode eller særlig svake elever. På denne måten passer ikke itemene særlig godt tematisk heller, og dermed ble de i denne sammenheng tatt ut.

I tabell 6 ser man at hadde man fjernet et av de syv itemene ville Cronbach alpha blitt svekket, sammenlignet med når man tester reliabiliteten på dem samlet i en skala (samlet er $\alpha=.72$). Dette vil si at ingen av de syv itemene er overflødige og at skalaen er mest reliabel når alle disse itemene er med i skalaen (1-7).

Tabell 6

Item total- statistic, Statistic scale if item deleted. Item 1-7

Item	Cronbach`s Alpha if Item Deleted
1. Har du mange venner på skolen?	.71
2. Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?	.61
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og regning?	.66
4. Er det kjekt å gjøre lekser?	.70
5. Synes du læreren din er grei og snill?	.71
6. Liker du skolen din?	.67
7. Har du det gøy i friminuttene?	.71

På bakgrunn av resultatene fra faktoranalysene og de ulike reliabilitetstester velger jeg å konsentrere meg om trivselsskalaen med itemene 1-7.

4.2.2 Hva forteller dataene om barns nivå av opplevd trivsel?

For å studere barns nivå av opplevd trivsel tar jeg utgangspunkt i ny sumskåre som er laget av itemene 1 til 7, hvor item 8 og 9 er ekskludert. Tabell 7 er en deskriptiv tabell som viser gjennomsnitt og SD for opplevd grad av trivsel generelt, men også for jenter og gutter separat.

Tabell 7

Gjennomsnitt og SD på opplevd grad av trivsel for alle samlet, og gutter og jenter separat.

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Alle	239	4.42	.58
Jenter	117	4.56	.40
Gutter	120	4.34	.69

Note. Skåringsverdi: 1-5. Missing/kjønn: Det er to barn det ikke er oppgitt kjønn på og disse vil ikke tas med i beskrivelsene.

Når man ser på alle barna ser man at gjennomsnittet for opplevd grad av trivsel er høyt. Av en skåre på 1-5, ligger gjennomsnittet på 4.42. I tillegg gir et SD på .58 en indikasjon på at de fleste har svart rundt gjennomsnittet, og at det er lite variasjon og spredning i svarene.

Det er også spennende å se på om det er forskjeller i opplevd grad av trivsel hos jenter og gutter. Slik vi så i tabell 2 viste det seg at jentene hadde et jevnt høyere gjennomsnitt på hver item enn guttene. Derfor er det som forventet like tendenser i denne tabellen. Dette også på tross av at item 8 og 9 er ekskludert, samt at denne tabellen ser på opplevd grad ut fra en samlet trivselsskala og ikke hvert item for seg slik som i tabell 2. Gjennomsnittet er høyt både for jenter og gutter separat, men jentene har en noe høyere gjennomsnittsverdi. Selv om det kan se ut til å være noe små verdiforskjeller for jenter og gutter, kan en t-test bidra til å sjekke om forskjellen er signifikant eller ikke. For å avdekke om guttene trives noe dårligere enn jentene kjørte jeg en slik t-test.

Denne t-testen viste at forskjellen mellom gutter og jenter er signifikant på $p=0.02$. At en slik forskjell betegnes som signifikant viser at det er liten sjanse for at dette resultatet har fremkommet av rene tilfeldigheter. Dermed ser det ut til at gutter rapporterer noe lavere trivsel enn jenter.

4.2.3 Er trivsel et produkt av evne til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter og evner?

Er det ferdighetene og evnene barn har som kan ha betydning for trivsel i skolen? Kan man se en sammenheng mellom de ferdigheter og evner barn har fra barnehagen og senere trivsel i skolen? Dette er kjernen i oppgavens tredje problemstilling. Her har det spesielt blitt lagt vekt på evne til selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner, som kan ha betydning for barns trivsel i skolen. For å finne ut av dette kjørte jeg en hierarkisk lineær multippel regresjonsanalyse. Når man gjør en regresjonsanalyse ser man hvordan flere uavhengige variabler korrelerer med den avhengige/konstante variabelen. At en gjør en hierarkisk lineær regresjonsanalyse, betyr at variablene fremstilles i ulike steg (Pallant, 2013). De uavhengige variablene kan kalles for ”forklaringsvariabler”, nettopp fordi en slik analyse bidrar til å forklare de ulike variablenes påvirkning på den avhengige variabelen (Midtbø, 2007). I dette tilfellet er den avhengige variabelen trivsel, og de uavhengige variablene er selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner (lesing, vokabular, matematikk og arbeidsminne).

I tabell 8 presenteres en lineær regresjonsanalyse med de aktuelle variablene. Stegene i analysen i tabell 8 baserer seg på et utviklingsperspektiv hos barna. Steg 1 inneholder alder og kjønn. Disse kan beskrives som grunnleggende variabler som er naturlige fra fødselen av og opptrer først i utviklingen. Disse danner også mye av grunnlaget for de andre variablene.

Videre utvikles evnen til selvregulering, og dermed blir dette steg 2 i analysen. Det 3. steget er de uavhengige variablene tidligere faglige ferdigheter og evner som representerer neste fase i utviklingen.

Tabell 8

Lineær regresjonsanalyse med den avhengige variabelen trivsel.

Variabel	B	SE B	β	Sign.
Steg 1:				
Alder	.22	.13	.12	.08
Kjønn	- .17	.07	- .15	.02*
Steg 2:				
Alder	.20	.13	.10	.12
Kjønn	- .15	.08	- .13	.05
Selvregulering (HTKS)	.00	.00	.10	.13
Steg 3:				
Alder	.24	.13	.13	.06
Kjønn	- .20	.08	- .18	.01*
Selvregulering (HTKS)	.00	.00	.16	.05*
Arbeidsminne (WISC - IV)	- .02	.02	- .12	.17
Lesing (kartlegg.)	- .03	.01	- .16	.04*
Vokabular (NVT)	- .00	.00	- .01	.89
Matematikk (ABMT)	.02	.02	.12	.16

Note. *P < .05

Her er vi opptatt av å se om det er noen sammenheng mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen, på tross av ulike tester og skåringsformat (se kap. 3.2.4). Dette kan β (beta), som er den standardiserte regresjonskoeffisienten, fortelle noe om. I motsetning til den ustandardiserte B koeffisienten klarer β å sammenligne de uavhengige variablene på tross av ulike skåringsform. I tillegg vil signifikantnivået bidra til å forklare om en sammenheng er tilfeldig eller om den er reell (signifikant).

Tabellen viser at kjønn, selvregulering og lesing er de uavhengige variablene som har en signifikant sammenheng med den avhengige variabelen. Kjønn har høyest verdi ($\beta = -.18$) i steg 3 når det ble undersøkt for alle de uavhengige variablene på samme tid. Her er også signifikansnivået for kjønn lavest ($p < .01$), noe som indikerer at det er liten sjanse for å forkaste en riktig nullhypotese (Johannessen et al., 2010). Dette vil da si at kjønn har sammenheng med trivsel. Grunnen til at β har negativt fortegn er at dataene er skåret slik at 1= jente og 2= gutt. Dette betyr at gutter rapporterer lavere trivsel.

Det ble testet for hvordan selvregulering har sammenheng med trivsel i steg 2 og steg 3 av analysen. Selv om det viser en moderat sammenheng i begge stegene ($\beta = .10$ og $\beta = .16$), var den signifikant i steg 3 ($p < .05$), hvor det ble undersøkt for alle uavhengige variabler samtidig. Det vil si at det å ha evne til selvregulering i barnehagen kan ha betydning for hvordan en trives i skolen.

I forhold til tidligere faglige ferdigheter var det bare den uavhengige variabelen lesing som slo ut med en signifikant sammenheng med trivsel ($\beta = -.16$, $p < .04$). Det vil si at det å kunne lese (eller å være i et forstadium til lesing) ved utgangen av barnehagen, viser seg og ha en sammenheng med opplevd trivsel i skolen.

De resterende uavhengige variablene kan se ut til å ha liten sammenheng med trivsel. Likevel ser man at noen av de uavhengige variablene har verdier som ikke er langt i fra signifikansnivået. Utvalgsstørrelsen i denne studien er imidlertid noe lav, og senere studier med et større utvalg kan kanskje finne sammenhenger som denne studien ikke kunne identifisere.

Forklart varians

Når man gjør regresjonsanalyser er det vanlig å undersøke for den forklarte variansen. Varians sier noe om den forklaringskraften modellen og de uavhengige variablene har (Midtbø, 2007). Fordi *R square* aldri minker når man legger til flere uavhengige variabler legges til, tar man utgangspunkt *Adjustet R square*, som evner å justere seg etter antall uavhengige variabler, når man ser på forklaringskraft. Tabell 9 viser denne modellens forklarte varians.

Tabell 9

Forklart varians

	R	R square	Adjusted R square	Std. Error of the estimate
Steg 1	.196	.038	.030	.55776
Steg 2	.219	.048	.035	.55625
Steg 3	.282	.080	.051	.55167

I steg 1 ser man at de uavhengige variablene alder og kjønn viser en forklart varians på 3% på barns opplevde trivsel i skolen. I steg to viser de uavhengige variablene alder, kjønn og selvregulering en forklart varians på ca. 4 % på barns opplevde trivsel i skolen. Og til slutt viser adjusted R square i steg 3 en verdi på .051, som viser at de uavhengige variablene alder, kjønn, selvregulering, arbeidsminne, lesing, vokabular og matematikk har en forklart varians på ca 5 % på barns opplevelse av trivsel i skolen.

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne oppgaven er å kunne si noe om selvrapportert grad av trivsel blant barn i 1.klasse. I tillegg til å få økt kunnskap om barna rapporterer høy eller lav grad av trivsel, er det også et mål å undersøke om det finnes evner eller ferdigheter barna lærer i barnehagen som kan ha en positiv effekt på og sammenheng med trivsel i skolen. For å få opplysninger om dette har jeg benyttet meg av de målinger som ble gjort gjennom SKOLEKLAR-prosjektets trivselsskala (www.uis.no/skoleklar). Kort oppsummert er trivselsskalaen spesiallaget for nettbrett-testing og ble brukt til å kartlegge 239 1.klassinger. Nettbrett-testen bestod opprinnelig av 9 item (spørsmål) der elevene skulle svare med å trykke på et av fem ansikt som viste uttrykk fra helt uenig til helt enig. Skåringsverdien for hvert item var fra 1-5. Datamaterialet fra trivselsskalaen gir informasjon både om opplevd grad av trivsel, samt en oversikt over kjønnsforskjeller. For å svare på studiens tredje problemstilling har også datamaterialet fra nettbrett-testing som ble gjort av barnas evne til selvregulering og tidligere faglige ferdigheter og evner (T1) blitt inkludert i denne oppgaven.

Tidligere i oppgaven ble måling av trivsel problematisert. Vil det være mulig og i det hele tatt hensiktsmessig og måle et fenomen som virker å være både individuelt og subjektivt betinget? På tross av at en gjerne definerer trivsel ut i fra individuelle og subjektive oppfatninger, argumenteres det for at det finnes kulturelt betingede fellesnevner og fellestrekk ved menneskers opplevde grad av trivsel som gjør at vi kan gjenkjenne det når vi ser det (Hallowell, 2002; Røysamb, 2013). I følge faglitteraturen gjør disse fellesnevner det er mulig å tallfeste opplevd grad av trivsel på en fornuftig måte (Røysamb, 2013). Røysamb (2013) forklarer det slik at vi mennesker alle har et indre barometer som gjør det mulig å måle trivsel og lykke. Derfor må en forvente at det har vært fornuftig å måle trivsel også i dette aktuelle studiet. En styrke for de målinger som er gjort i denne studien er at når elevene selv rapporterer egne subjektive følelser, får en informasjon direkte fra kilden, uten at det gjennomgår fortolkende ledd. Sistnevnte påstand er i tråd med det blant annet Bratterud et al. (2012) argumenterte for i sin studie, da de tydeliggjorde at barn er viktige informanter og at deres perspektiver for sjeldent blir fremstilt. Likevel problematiseres bruken av barn som informanter, dette vil jeg drøfte i kapittel 5.5.

Generelt sett viser resultatene at det er relativt høy grad av trivsel blant 1.klassingene i utvalget. Når det ble sjekket mer inngående for trivsel hos gutter og jenter separat, viste analysene at jentene trives noe bedre i skolen enn guttene. Hva dette grunner i kan ha mange ulike årsaker. Mulige årsaker drøftes senere i kapittelet. I forhold til hvilke av barns faglige evner og ferdigheter fra barnehagen viser resultatene at det var en sammenheng mellom lesing og selvregulering og trivsel i 1.klasse. Disse funnene vil også diskuteres.

I drøftingen vil disse analyseresultatene ses i lys av teorier og forskning som er beskrevet tidligere i oppgaven. På denne måten får man satt resultatene inn i en større helhet. Kapittelet er delt inn i fem underkapittel. De tre første underkapitlene vil være drøfting av de ulike problemstillingene. Problemstillingene vil drøftes kronologisk i den nummererte rekkefølgen de er listet opp tidligere. Deretter vil pedagogiske implikasjoner kommenteres. Før kapittelet avsluttes med en drøfting av studiens styrker og begrensninger.

5.1 Er skalaen for trivsel som er brukt i spørreundersøkelsen et godt måleinstrument for sitt formål?

Når det i de senere år har blitt forsket på trivsel og lykkefølelse har fokuset ofte vært på menneskers emosjoner og kognitive prosesser (Røysamb, 2013). At forskningen har et slikt fokus er gjerne ikke overraskende. Man ser at mye av den teori, samt rapporter og vedtak som foreligger på området også legger vekt på emosjoner og kognisjon som vesentlige sider ved en persons opplevelse av trivsel (Bradshaw et al., 2010; Halle, 2003; OECD, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013; Zaff et al., 2003). I tillegg til emosjoner og kognisjon ser en at sosiale relasjoner også er et høyfrekvent emne innenfor trivselsteorier og forskning (Bukowski, 2003; Samdal et al., 2001). Sosiale relasjoner og emosjoner er to emner som ofte vil overlape hverandre. Selv om mange av disse teorier og forskningsfunn har utspring i, og anvendes i, sammenheng med psykologi faget, ser man at de også vil kunne være relevante i forhold til skoletrivsel. Disse emnene, emosjoner, kognisjon og sosiale relasjoner, er også grunnleggende emner som er vektlagt i måleinstrumentet trivselsskalaen.

Eksempel på teori som samsvarer med emnene i trivselsskalaen er teorien om en fem-skritts-syklus fra Hallowell (2002). Som tidligere hentydet er itemene i trivselsskalaen inspirert av denne teorien. Det ble i samme avsnitt gjort en sammenligning mellom innholdet i de ulike itemene og de fem skrittene i fem-skritts-syklusen; vennskap (tilknytning), friminutt (lek), fag (øving og mestring) og forhold til lærere (anerkjennelse). Emnene i trivselsskalaen er ikke nødvendigvis tenkt som en syklus på samme måte som Hallowell (2002) har gjort i sin teori. Likevel kan man tenke seg at punktene i trivselsskalaen også inngår i en slags rundgang for barnet i skolen. En slik påstand kan forklares med at fag, forhold til lærere, vennskap og lek i friminutt, alle er dynamiske forhold som vil opptre igjen og igjen gjennom skolehverdagen. I tillegg er disse ulike forholdene gjerne avhengige av hverandre slik som skrittene i fem-skritts-syklusen. Eksempelvis kan en tenke seg at faglig utvikling og det forhold man har til læreren er avhengig av hverandre, på samme måte som en kan tenke seg en sammenheng mellom vennskap, friminutt og lek. Derfor kan en tenke seg at også emnene i trivselsskalaen bygger på en syklus-form slik som stegene i fem-skritts-syklusen.

At emnene i trivselsskalaen samsvarer med emneområder både i teori, tidligere forskning og rapporter vektlegger, kan bidra til å øke validiteten for måleinstrumentet. Face-validity er en måte å beregne validiteten til et begrepet på (Johannessen et al., 2010). I forhold til denne oppgaven er et spørsmålet om validitet hvorvidt emnene i trivselsskalaen er gode

representasjoner av det fenomenet som skal undersøkes. Mer inngående om emnene sosiale relasjoner, emosjoner og kognisjon er gode representasjoner av begrepet trivsel i praksis. Fordi en ser at det er felles tematikk og emneområder mellom den aktuelle trivselsskalaen, og teori og forskning forøvrig, kan dette tale for at denne skalaen kan være et aktuelt og godt måleinstrument til å måle barns trivsel. Samtidig er ikke en god begrepsvaliditet nok for å kunne si noe om et måleinstrument er godt eller ikke. Derfor er det nødvendig med videre vurderinger.

Under testingen virket det som elevene synes det var greit å svare på itemene 1-7, men at item 8 og 9 var vanskelige. En av forskerne i SKOLEKLAR-prosjektet har giftedness/ evnerike barn som sitt fordypningsområde og derfor ble item (8) synes du at det er for lett på skolen? og (9) synes du det er for vanskelig på skolen? utarbeidet. En spekulasjon er at begrepene *for lett* og *for vanskelig* ble noe utfordrende for barna å skulle ta stilling til. En opplevde at mange av barna gjerne svarte bekræftende på begge disse spørsmålene. Som en følge av dette måtte testerne bruke mye tid på å forklare disse spørsmålene underveis i testingen. Disse svarene ble derfor ikke så pålitelige som en hadde tenkt. Utførte faktoranalyser og reliabilitetstester av trivselsskalaen bekreftet de oppfatninger testerne fikk underveis i test-prosessen.

Faktoranalysene som ble utført ga informasjon om hvordan de ulike itemene i trivselsskalaen hang sammen (Pallant, 2013). Itemene ble i faktoranalysen fordelt på tre faktorer, hvor faktor 1 bestod av itemene (2) synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?, (3) synes du det er kjekt med tall, telling og regning?, (6) liker du skolen din?, (4) er det kjekt å gjøre lekser? og (5) synes du læreren din er grei og snill? Faktor 2 bestod av item (8) synes du at det er for lett på skolen? og (9) synes du det er for vanskelig på skolen? Og faktor 3 bestod av (1) har du mange venner på skolen? og (7) har du det gøy i fri minuttene? En mulig forklaring på en slik fordeling er at itemene i faktor 1 omhandler læreren og det skolefaglige. Itemene i faktor 2 handler begge om skolens vanskelighetsgrad. Det eneste som skiller dem er at spørreformen i item 9 er snudd i negativ retning. Itemene i faktor 3 omhandler elevenes sosiale trivsel i skolen.

Slik som det ble antydnet i resultatkapittelet vil det være lite med bare to item for å lage egne variabler. I tillegg indikerte eigenvalue - verdien i Scree plot (figur 6) en sterk første faktor. Ut i fra disse opplysningene ble det kjørt en faktoranalyse med bare én faktor. I denne faktoranalysen fikk item 1 og 7 relativt nære verdier lik de som allerede var medregnet i

faktor 1 fra første analysen (item 2-6). Item 8 eller 9 fikk derimot ikke store utslag, og det er derfor tenkelig at disse itemene ikke hører like naturlig med som de andre syv. Disse opplysningene samsvarer med de erfaringene som ble gjort underveis i test-prosessen.

Disse tendensene var også like når en sjekket for Cronbach alpha ved å teste trivselsskalaens reliabilitet. Cronbach alpha var høyere med itemene 1-7 i en skala ($\alpha = .72$), enn når man målte Cronbach alpha for den opprinnelige trivselsskalaen med itemene 1-9 ($\alpha = .67$). I tillegg viste en "if item deleted-test" at hvis man fjernet enten item 8 og 9 ville Cronbach alpha bli høyere. I motsetning til om man hadde fjernet en av de andre itemene, som da ville gitt en lavere Cronbach alpha enn samlet som en skala. At skalaen med itemene 1-7 har en Cronbach alpha på over 0.70 er et mål på at reliabiliteten til skalaen er tilfredsstillende (Ringdal, 2001). Ved å ekskludere item 8 og 9 blir trivselsskalaen med itemene 1-7 en samlefaktor med emnene faglig og sosial trivsel.

Når en skal drøfte hvorvidt et måleinstrument er godt eller ikke er det naturlig å gjøre dette gjennom analyser, samt undersøke for validitet og reliabilitet slik som det er gjort ovenfor. Samtidig er det også en annen dimensjon ved et måleinstrument det er hensiktsmessig å diskutere. Hvordan måleinstrumentet er tilpasset til, og hvordan bruken av det ivaretar barnet, er viktige forhold å være observant på. I forlengelse av drøftingen om trivsel er målbart, ble det også presentert noen argumenter vedrørende måling av barn. Et av de kjernepunktene Ben- Arieh (2005) argumenterte for som viktige, var at barn bør ha en aktiv rolle i målingen. I utarbeidelsen av trivselsskalaen var et fokus at testene skulle være tilpasset barna ved å ha et enkelt og ryddig uttrykk. Hvert spørsmål hadde et eget skjermbilde for å legge til rette for at barna letter skulle kunne konsentrere seg. Nettopp fordi barna skulle få mulighet til å være aktive i form av å kunne svare mest mulig selvstendig og ha en aktiv rolle i testprosessen.

At testen var på nettbrett og med animerte svaralternativer virket til å fenge elevene. At barna ble fenget av testen gir forhåpentligvis indikasjoner på at selve test-prosessen og testen ikke virket overveldende på barna, og at barna var ivrige etter å konsentrere seg om hvert svar i stedet for å skynde seg for å bli ferdig. Hvis dette var tilfellet kan det gi antydninger på at trivselsskalaen fungerte bra som et måleinstrumentet. Likevel må en samtidig kunne regne med at testens fengende uttrykk vil kunne skape motsatt effekt hos noen barn. Eksempelvis at de ble fristet til å trykke på alle, eller bare noen utvalgte, av de ulike animerte svaralternativene. Gjerne da uavhengig av egne subjektive følelser. Noe som naturligvis kan

føre til misvisende resultater. Samtidig viser testen høy grad av reliabilitet, og den har også signifikant sammenheng med andre variabler i studien. Dette styrker antagelsen om at testen har gode psykrometriske egenskaper.

For å oppsummere viste analysen at trivselsskalaen med itemene 1-7 hadde en sterk faktor 1, noe som indikerer at disse syv itemene henger sammen og måler samme fenomen. Det var imidlertid noen antydninger til at item 1 og 7 skilte seg noe fra de andre. I senere studier kunne man ha prøvd å ha med enda flere item som gikk på sosial trivsel, i et forsøk på å få en skala med to del- skalaer (faglig trivsel og sosial trivsel). I tillegg til resultatene fra faktoranalysen, viste en Cronbach alpha på $\alpha = .72$, de samme tendensene til at trivselsskalaen er et tilfredsstillende måleinstrumentet. Andre dimensjoner ved evalueringen av et måleinstrument ble diskutert. Om trivselsskalaens fremstilling og utforming var brukervennlige og ivaretok barna ble bekreftet gjennom positive tilbakemeldinger fra testerne og barna selv. Samtidig er dette antakelser som må ses i lys av de andre funnene. En generell konklusjon er derfor at analyseresultatene, samt aktuell teori, gir indikasjoner på at trivselsskalaen fungerer som et godt måleinstrument for å måle selvrapportert trivsel blant barn i 1.klasse. Samtidig vil det kreves at en bruker måleinstrumentet trivselsskalaen i flere undersøkelser og studier før en kan konstatere noe absolutt.

5.2 Hva forteller dataene om barns nivå av opplevd trivsel? Rapporterer barn høy eller lav grad av trivsel?

Fordi man har manglet informasjon om de yngste elevenes nivå av trivsel i skolen, har det vært et mål å øke kunnskapen om dette. Å få kunnskap om elevers trivsel første året i skolen vil kunne bidra til å belyse viktig informasjon på flere hold. Blant annet er dette viktig fordi det er et kollektivt mål om at elever skal oppleve trivsel i skolen. En slik kartlegging vil avdekke hvordan dette er i dag. I tillegg kan slik informasjon ha betydning inn i debatten om hvorvidt barna i 6- årsalderen er skoleklar. Funn og eventuelle årsaker til disse funnene vil her drøftes videre.

Måleinstrumentet trivselsskalaen har som nevnt vært grunnlaget for det datamaterialet som er innhentet. Ut fra de analysefunn og drøftinger som er gjort i forrige del- kapittel, må man kunne ta utgangspunkt i at måleinstrumentet trivselsskalaen har gjort pålitelige målinger og viser gode data.

I tabell 7 er gjennomsnittsverdien for barnas opplevde grad av trivsel presentert. I utregningen av gjennomsnittet ble det tatt utgangspunkt i den andre versjonen av trivselsskalaen med itemene 1-7. Med en skåringsverdi fra 1-5, var gjennomsnittsverdiene for alle samlet, samt fordelt på kjønn, over 4. Slik som det også har kommet frem tidligere viser disse resultatene at barna i undersøkelsen rapporterer høy grad av trivsel. I tillegg viser standardavvikene at det er lite spredning i svarene med alle verdiene under 1, noe som indikerer at de fleste har svart på eller rundt gjennomsnittet. Tabell 7 og tabell 2 viser begge tendenser til at jentene rapporterer høyere grad av trivsel enn guttene. På tross av de tilsynelatende små verdiforskjellene viste likevel en t-test at denne forskjellen var signifikant. På bakgrunn av disse resultatene var det naturlig å inkludere kjønn som en uavhengig variabel i den multiple regresjonsanalysen, der en undersøker for elementer som kan ha effekt på barns trivsel i 1.klasse. Derfor vil disse funnene om kjønnsforskjeller drøftes nærmere i neste del-kapittel.

Tidligere i oppgaven ble følgende spørsmål stilt vedrørende barn og trivsel; Hva er grunnleggende for at barn skal trives og hva kjennetegner barn som trives? Gjennom teorier og tidligere studier rapporteres det om at viktig nøkkelementer for barns trivsel er blant annet at de føler seg trygge, at de blir anerkjent, får utfolde seg både fysisk og mentalt, at de opplever autonomi, opplever mestring, samt at de har gode relasjoner til mennesker rundt seg (Hallowell, 2002; Samdal et al., 2001; Zaff et al., 2003). Dersom vi tar utgangspunkt i følgende teorier og forskningsfunn kan en tolke det dit hen at elevene i denne undersøkelsen har positive erfaringer med et eller flere av disse nøkkelementene. Dersom det er tilfelle at elevene har positive opplevelser vedrørende noen av disse nøkkelementene kan dette tyde på at elevene opplever sitt læringsmiljøet som et trivselsfremmende miljø, fordi disse elementene er elementer som beskriver læringsmiljøet.

Et annet viktig poeng her er at de høye skårene på trivsel som barna rapporterer, kan ha betydning i debatten om at overgangen mellom barnehage og skole er noe krevende for barn. Mange har vært og er redde for at barna er for små når de begynner i 1.klasse som 6- åringer, et *skifte* som ble innført da L97 kom. På tross av slike bekymringer, viser denne undersøkelsen tendenser til at de takler denne overgangen, med å rapportere høy grad av trivsel i 1. klasse. Det kan være mange årsaker til dette. En mulig årsak kan være at fordi en har innlemmet faglig innhold i barnehagen, gjør dette at barna har kjennskap til og forkunnskaper om de faglige aktivitetene de kommer til å møte i skolen. Noe som gjør at barnet opplever en overgang til skolen som er preget av kontinuitet og trygghet. En slik

overgang er i tråd med anbefalinger fra Kunnskapsdepartementet (2008). I tillegg vet en at mange barn gleder seg til å begynne i skolen og å bli skoleelever, gjerne fordi de er sultne etter å lære.

En annen mulig årsak kan være at i dag er både barnehagen og skolen opptatt av leken og barnas behov for fri utfoldelse. I leken er ofte barna i et med det de leker. I følge Csikszentmihalyi (1997) gir slike følelser av å være i ett med den aktiviteten en driver med opplevelsen av å være i en *flow-tilstand*. Her eksemplifiserer han med leken som en viktig *flow-tilstand* for barn. I følge han er mennesker lykkeligst og trives best når de opplever *flow* (Csikszentmihalyi, 1997). At skolen opprettholder leken fra barnehagen, kan derfor være en mulig årsak til de høye rapporteringene av trivsel i 1.klasse. I tillegg til *flow* i lek kan det tenkes at de faglige utfordringene som gis på 1.trinn er for mange på et passelig nivå som gjør at også her kan barna føle mestring, glede og *flow*. Hvis man tar utgangspunkt i disse tenkelige årsakene; kan det være en sammenheng med det økte fokuset på en trygg og ivaretagende overgang til skolen og barnas høye trivselskårer i 1.klasse? Kanskje har disse barna opplevd en god overgang som har gjort dem klarer for den nye skolehverdagen?

At resultatene i denne undersøkelsen viser et høyt gjennomsnittskåre på grad av trivsel indikerer at elevene har gitt svar med relativt høye verdier på hvert av itemene under nettbrett-testingen. Funnene i tabell 2 bidrar til å bekrefte et slikt resonnement. Selv om det i tabell 2 rapporteres om høye gjennomsnittsverdier på de fleste itemene, er det likevel noen tendenser å avdekke. Hvis en tar utgangspunkt i de verdiene som vises for alle er det spesielt et av itemene som peker seg ut med høyest gjennomsnitt (4.82). Dette er itemet (5) synes du læreren din er grei og snill? Dette viser tendenser til at når elevene opplever at læreren er snill og grei øker trivselen i skolen.

Formuleringen ”snill og grei” er en formulering som er tilpasset informantene i undersøkelsen. Samtidig vet man at de egenskaper som ligger bak ”snill og grei” er mye mer kompliserte. Det handler om lærerens evne til å se elevene, støtte dem og gi dem mulighetene til å være seg selv sammen med andre. Det handler også om at en i situasjoner med krav og utfordringer er trygge på at læreren vil være en støttespiller for dem. Det er læreren som både viser varme, men som også setter krav. At elevene synes læreren er viktig i forhold til deres trivsel er i tråd med det teorier sier om betydningen læreren har for elevers trivsel ved å være tilstede for dem personlig, samt faglig og sosialt, og ved å etablerer gode læringsmiljø

(Bornstein et al., 2003; Hallowell, 2002; Zaff et al., 2003). Ut i fra teorien til Zaff et al. (2003) vil slike lærere ha effekt på alle tre trivselsdimensjonen: barnets fysiske, sosiale og emosjonelle, samt kognitive trivsel. I en studie av Samdal, Nutbeam et al. (1998) var lærerens positive rolle i elevers skoletrivsel et av hovedfunnene (Samdal, Nutbeam et al., 1998 i Samdal et al., 2001).

Item (1) har du mange venner på skolen? og (7) Har du det gøy i friminuttene? er to andre item som har fått høye gjennomsnittsverdi i tabell 2 (4.67). Begge disse itemene handler om elevenes sosiale trivsel. I litteraturen beskrives sosiale relasjoner som fundamentalt for barn i utvikling, og anses av å være kilden til lykke og trivsel (Røysamb, 2013; Zaff et al., 2003). I studien til Samdal, Nutbeam et al. (1998) viser resultatet at noe av det som var viktig for skoletrivselen, er å være i et godt sosialt miljø som inkluderer og respekterer (Samdal, Nutbeam et al., 1998 i Samdal et al., 2001). Viktigheten av sosiale relasjoner er også et funn i en svensk studie som har sett på betydningen av klassestørrelser (Jakobsson et al., 2013). I denne studien hevder forskerne at elevene viste høyere trivsel i større klasser, enn i små grupper. En av årsakene til dette var at i større klasser har elevene bedre sjanser for å finne jevnaldrende med samme interesser og holdninger (Jakobsson et al., 2013). Elevene i SKOLEKLAR-prosjektet tilhørte vanlige klassestørrelser, egne funn kan derfor relateres til disse funnene. Hvis vi tar utgangspunkt i disse opplysningene er det gjerne ikke overraskende at når elevene skåret høyt på trivsel, var sosial trivsel også rangert høyt.

Flere steder i denne oppgaven har emnet emosjoner kommet frem, og det er også blitt beskrevet som et emne som inngår i trivselsskalaen. I følge Halle (2003) gir våre emosjoner mening til og manifestasjoner gjennom de sosiale samhandlingene man er en del av. Emosjonene empati og sympati regnes å være kjernepunkt i danning og opprettholdelse av sosiale relasjoner (Zaff et al., 2003). Barnas emosjoner kommer ikke eksplisitt frem som et eget item i skalaen, likevel er emosjoner på mange måter infiltrert i alle itemene. Hvordan barna føler, oppfatter, regulerer og erkjenner sine emosjoner vil ha påvirkning på deres trivsel med læreren, medelever og faglig trivsel. Og i følge Halle (2003) er førskolealderen en viktig aldersperiode i utviklingen av å tilpasse og å bruke adekvate emosjoner. Dette fordi de sosiale relasjonene øker når en begynner i skolen. At elevene skårer høyt både på de relasjonelt - relaterte itemene (1) har du mange venner på skolen? (7) har du det gøy i friminuttene og (5) synes du læreren din er grei og snill? er gjerne et resultat av at elevene opplever gode

relasjoner med medelever og lærere. Og disse gode relasjonene er et resultat av at de mestrer å erkjenne og regulere egne emosjoner.

Slik som funnene indikerer virker det som elevene i 1.klasse trives på skolen. En interessant sammenligning her er hvordan dette samsvarer med elevene på høyere klassetrinn. Slik det ble presentert tidligere viser resultater fra elevundersøkelsen at også elever på høyere trinn ser ut til å trives godt på skolen. Med en oversikt over hvordan de yngste barnas opplevelse av trivsel i skolen er, får man derfor et mer helhetlig bilde av elevers skoletrivsel. Hvis man sammenligner resultater fra elevundersøkelsen og de funn denne studien viser, gir disse funnene indikasjoner på at barn i norske skoler trives. Dette er positive funn som i følge teorier og rapporter vil ha betydning for flere forhold i skolen. Både for faglige ferdigheter og for elevers psykiske og fysiske helse (Havik et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Oppsummert kan en si at elevene rapporterer høyt nivå av trivsel i skolen. At elevene trives i skolen vil i henhold til rapporter fra Utdanningsdirektoratet være et godt grunnlag for videre personlig og akademisk utvikling. Dette er positive funn. Vi har sett at også de *eldre* elevene har rapportert høy grad av trivsel; Noe som sammen med funnene i 1.klasse gjør at vi kan konkludere at elever i norske skoler ser ut til å trives. Mulige årsaker til at 1.klassingene rapporterer høy grad av trivsel er drøftet i dette kapitlet. Samtidig er det viktig å poengtere at dette er *mulige* årsaker, som ikke representerer en fasit. Likevel har det vært mulig å danne seg et bilde. For å få mer kunnskap om årsaker bør flere undersøkelser gjennomføres. Dybdeundersøkelser som intervjuer og observasjoner kan være gode supplementer til denne undersøkelsen for å få økt kunnskap om det dette.

5.3 Hva påvirker trivsel hos barn i 1. klasse? Er trivsel et produkt av evne til selvregulering eller tidligere faglige ferdigheter?

Ønske om et helhetlig opplæringsløp er i tiden (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009). Gode effekter er vist ved å starte tidlig med å avdekke hva som fremmer og eller hemmer en positiv lærings spiral (Kunnskapsdepartementet (2006-2007), 2006). Får man økt kunnskap om slike forbindelser vil en kunne starte allerede i barnehagen med målrettet arbeid for en positiv læringsutvikling. Dette har også vært et av utgangspunktene for datainnsamlingen i SKOLEKLAR-prosjektet. Spesielt for denne del-studien av SKOLEKLAR- prosjektet har det vært et mål å kunne si noe om det er faglige ferdigheter eller evner barna har tilegnet seg i barnehagen som har betydning for opplevd grad av trivsel når de har begynt i 1.klasse. For å

undersøke dette ble det kjørt en hierarkisk lineær regresjonsanalyse av det aktuelle datamaterialet.

Evne til selvregulering, matematikkferdigheter, vokabular, arbeidsminne og leseferdigheter var de områdene som ble kartlagt i barnehagen via nettbrett-testing, og som er de uavhengige variablene i denne regresjonsanalysen. En regresjonsanalyse sjekker disse variablene opp i mot den avhengige variabelen *trivsel* for å se om de korrelerer. Disse uavhengige variablene som er undersøkt i prosjektet er ikke tilfeldig valgt ut. De faglige områdene og evnene det ble kartlagt for er alle inkludert i rammeplanen for barnehagen. Barns evne til selvregulering er et høyfrekvent studieområde som er i tiden i forskningen. Analysene viser at noen av disse variablene ser ut til å ha betydning for senere trivsel, mens det også var flere som ikke hadde så ut til å ha effekt.

Analyseresultatene viser i steg 3 at kjønn ($\beta = -.18$, $p < .01$), selvregulering ($\beta = .16$, $p < .05$) og lesing ($\beta = -.16$, $p < .04$) har en signifikant sammenheng med den avhengige variabelen trivsel. Enklere forklart viser analysen tendenser til at barn som har evne til å regulerer seg selv og har relativt gode lesekunnskaper trives bedre når de begynner i 1.klasse. Resultatene viser også at barns kjønn har sammenheng med trivsel i 1.klasse. De uavhengige variablene alder, arbeidsminne, vokabular og matematikk slår ikke ut som signifikant betydningsfulle for trivsel i 1.klasse. Når det ble undersøkt for den forklarte variansen, viste denne en relativt lav prosent. Den forklarte variansen stiger etter som man inkluderer flere uavhengige variabler. På steg 3 er den forklarte variansen på 5%, noe som forteller at de uavhengige variablene som er inkludert i steg 3 har en forklart varians på 5 % på barns opplevelse av trivsel i 1.klasse. I psykologisk forskning er det veldig mye som spiller inn når vi skal forsøke å forklare ulike faktorer. Dermed er det ikke uvanlig at forklaringsvariabler kan gi relativt lav forklart varians. De ulike funnene i regresjonsanalysen vil drøftes videre.

Regresjonsanalysen viser at opplevd trivsel i 1.klasse har en sammenheng med barnets kjønn. Dette er funn som også stemmer med de resultatene som kom frem gjennom analysene i både tabell 7 og tabell 2. I tabell 7 var gjennomsnittet for jenter 4.56 og gjennomsnittet for gutter 4.34. På tross av at både jenter og gutter skåret høyt på grad av trivsel, var likevel forskjellen mellom dem signifikante, noe som tilsier at jenter ser ut til å trives noe bedre i skolen enn gutter. De samme funnen finner man i rapporten til Samdal (2009) om sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. Denne rapporten angir

tendenser for at jenter skårer noe høyere på skoletrivsel enn gutter (Samdal, 2009). En annen britisk undersøkelse som ble gjennomført i 2010 antyder også at det er sammenheng mellom trivsel og kjønn (Bradshaw et al., 2010). Hva som ligger bak disse funnene om at jenter ser ut til å trives bedre i skolen enn gutter avdekker ikke resultatene i min undersøkelse. Likevel er det mulig å drøfte tenkelige årsaker.

I NOVA- rapporten som ble presentert tidligere ble det undersøkt for akkurat dette. En hypotese er at skolen og skoleformen er mer tilpasset jenter enn gutter. Denne rapporten indikerte at om ikke skolen nødvendigvis skaper kjønnsforskjeller, er det tendenser til at skolen bidrar til å opprettholde disse forskjellene (Bakken et al., 2008). Et av argumentene for dette var at skolen passer jenter bedre fordi de er fagligere sterkere enn gutter, og fordi at skolen har et stort fokus på det faglige opprettholdes kjønnsforskjellene. Dette argumentet er interessant i forhold til de funn som har kommet frem i tabell 2 i denne oppgaven. I denne tabellen skårer jenter høyere enn gutter på de itemene som måler faglig trivsel (item 2, 3 og 4). I følge Zaff et al. (2003) er barns kognitive trivsel viktig for den generelle skoletrivsel. I tillegg sier han at fordi det faglige innholdet øker i skolen er det krav til mer avanserte kognitive aktiviteter. De som mestrer dette vil ha bedre individuell og kognitiv trivsel, enn de som ikke mestrer dette (Zaff et al., 2003). Hvis det er tilfelle at jenter skårer noe høyere enn gutter på faglig nivå, og derfor er bedre tilpasset skolens form slik som NOVA-rapporten antyder, kan en mulig årsak for kjønnsforskjeller i rapportert trivsel da være et resultat av dette? Mer inngående; kan eventuelle kjønnsforskjeller på faglig nivå og skolens fokus være utslagsgivende for at jentene i denne undersøkelsen rapporterer noe høyere grad av faglig trivsel og generell skoletrivsel enn guttene? Dette kan gjerne være én mulig årsak til rapporterte kjønnsforskjeller på opplevelsen av trivsel.

Evne til selvregulering ble målt med nettbrett-testen HTKS. Denne testingen ble gjennomført da informantene gikk i barnehagen. Å måle selvregulering hos barn i slutten av barnehagen kan anses som hensiktsmessig da mye av den spesifikke selvreguleringen utvikles hos barn i førskolealder (Kopp, 1982; McCabe et al., 2004). Spesielt for førskolealderen er at mange barn blant annet utvikler evnene til å tilpasse seg de *krav* ulike situasjoner gir. De har en økt evne til å hemme spontane impulser til fordel for adekvat oppførsel. I tillegg skjer det en utvikling i evne til kognitiv regulering (Calkins & Williford, 2009; Kopp, 1982; McCabe et al., 2004).

Evne til selvregulering i barnehagen viste seg å ha signifikant sammenheng med trivsel i skolen. Når barna begynner i skolen er blant annet det å kunne regulere egen atferd, oppmerksomhet og kognisjon viktig. For eksempel må barna klare å vente på tur ved å rekke opp hånden når de vil si noe. De må kunne konsentrere seg i lenger tid om en arbeidsoppgave. De må også kunne sitte på egen pult og forholde seg til egne oppgaver, og ikke la seg frist av andre impulser. Ved å ta utgangspunkt i det teorien sier om betydningen det har å kunne regulere egen atferd og kognisjon, kan et argument for denne signifikante sammenheng være at de barna som har evne til slik selvregulering i større grad klarer å tilpasse seg skolens form og *krav*. Fordi at de mestrer å tilpasse seg skolens form og *krav* opplever de å trives på skolen. I kontrast til de som ikke mestrer de situasjonelle utfordringene skoledagen gir, og som et resultat av dette ikke opplever å trives like godt på skolen. Hvis dette er tilfelle gir det grunnlag for å si at evne til selvregulering, har sammenheng med hvordan barn trives i 1.klasse.

Dette er i tråd med det Sokrates sa allerede i år 470-399 f.v.t., da han hentydet at det er mennesker selv som kontrollerer lykkefølelsen og et godt liv. I følge han var det mennesket selv som gjorde dette ved å ta gode valg ved å vise evne til kontroll over egen viljestyrke og egne impulser i situasjoner som krever det (Sokrates, 470-399 f.v.t. i Røysamb, 2013).

En annen mulig årsak det er interessant å drøfte nærmere er relevansen kjønn kan ha for sammenhengen mellom evne til selvregulering i barnehagen og trivsel på skolen. En mulig antakelse er at eventuelle kjønnsforskjeller vedrørende evne til selvregulering i den aktuelle aldersperioden, kan ha effekt på de resultater som har kommet frem gjennom denne regresjonsanalysen. I NOVA-rapporten som det er henvist til tidligere var et av funnene at jenter virket til å passe bedre skolens form enn gutter. At de i større grad klarte å tilpasse seg skolens uskrevede normer og regler i skolen (Bakken et al., 2008). Noe som regnes å være kjerneelementer i evne til selvregulering. I tillegg viser både internasjonale og nasjonale studier til funn som sier at jenter i 3-6 årsalderen i større grad enn gutter mestrer selvregulering (Nordal, 2013; Wanless et al., 2013). Nordal (2013) sine funn er spesielt interessante i denne sammenheng, da de fremkommer fra felles datamaterialet om selvregulering fra SKOLEKLAR-prosjektet. Kan det da være en sammenheng med at jenter ser ut til å mestre evne til selvregulering bedre enn gutter i barnehagen, og at de skårer høyere på trivsel på skolen?

I steg 1 i regresjonsanalysen ser man at kjønn har sammenheng med opplevd grad av trivsel. Når man i steg 2 inkluderer selvregulering ser man at kjønnseffekten fra steg 1 blir mindre. Dette kan gi indikasjoner på at selvregulering muligens kan forklare noe av effekten av kjønn i opplevd grad av trivsel. En kan derfor tenke seg at fordi jenter skårer høyere enn gutter på selvregulering, kan dette ha hatt betydning for at jenter virker å trives bedre i skolen. Samtidig er dette bare en mulig antakelse, fordi tabellen gir litt uklare opplysninger om dette – særlig når man ser videre på steg 3 i analysen. For å kunne avdekke om dette kan være en mulig årsak er det nødvendig med videre oppfølgingsstudier hvor man tar i bruk mer avanserte statistiske analyser, som f.eks. Strukturell modellering (SEM analyser).

Den siste av de uavhengige variablene som slo ut som signifikante med trivsel i 1.klasse, var barnas leseferdigheter i barnehagen. Gjennom rammeplanen er det lagt opp til at barn i barnehagen skal få kjennskap til og introduseres for bokstaver og tekst (Kunnskapsdepartementet, 2011). At lesing slår ut som mer betydningsfullt for trivsel enn eksempelvis matematikk finnes det ingen eksplisitt forklaring på ut i fra denne undersøkelsen. Et mulig argument kan likevel være at bokstaver, lesing og skriving ofte er kjerneferdigheter man forbinder med skolen. Når barn nærmer seg skolealder øker fokuset og interessen for dette. I tillegg kan en på mange måter si at leseferdigheter er grunnlaget for mye av den læringen som skjer i skolen. Man må ha en viss kjennskap til bokstaver og tekst både for å lære seg matematikk i skolen, for erverve ny kunnskap og for å få et økt ordforråd. For de barna som har noe kjennskap til bokstaver og tekst fra før vil overgangen fra barnehage til skole være mindre overveldende. Barn som har noe forkunnskaper og forståelse for lesing vil gjerne oppleve å mestre faglige utfordringer i skolen, noe som kan predikere faglig trivsel og generell trivsel.

Jeg har frem til nå drøftet mulige årsaker til at de uavhengige variablene kjønn, selvregulering og lesing har en positiv sammenheng med trivsel i 1.klasse. Selv om de andre uavhengige variablene ikke ser ut til å ha en signifikant sammenheng med trivsel i denne undersøkelsen, kan en likevel ikke utelukke for at det likevel finnes sammenhenger. At alder ikke slo ut som signifikant kan ha sammenheng med at alle informantene hadde samme fødselsår og derfor var jevnaldrende. Samtidig var dette den uavhengige variabelen som var nærmest å være signifikant, og det er ikke utenkelig at denne kunne slått ut som signifikant i en annen undersøkelse. Alder var en av de betydningsfulle variablene for skoletrivsel når Bradshaw et al. (2010) studerte barns subjektive trivsel på makronivå (Europa). Selv om dette var målinger

av barn fra 11-16 år, kan det være en mulighet for at det kunne ha fått betydning i en annen forbindelse. Videre studier med et større utvalg og datamateriale, ville gjerne kunne avdekke flere mulige sammenhenger som denne studien ikke har klart.

I metodekapittelet under redegjørelsene av analysene kom det frem at barns trivsel ikke viste noe som helst sammenheng med foreldres sosiale og økonomiske bakgrunn. Det ble derfor ikke tatt med som en uavhengig variabel i denne regresjonsanalysen. Likevel vil det være et poeng å kommentere dette kort. Ut fra disse funnene kan en mulig tolkning være at selv om en foreldregruppe har stor variasjon når det gjelder sosiale og økonomiske ressurser har ikke dette betydning for barnas trivsel på skolen. Dette er i tilfelle positive tendenser fordi det da indikerer at det ikke bare er de barna med ressurssterke foreldre som trives på skolen. Samtidig har foreldres sosioøkonomiske bakgrunn hatt effektutslag i andre aktuelle undersøkelser (Samdal, 2009). Derfor kan en ikke utelukke muligheten for at andre liknende studier kunne ha avdekket en sammenheng mellom disse variablene, som denne studien ikke har klart.

For å oppsummere viste den hierarkisk lineære regresjonsanalysen at kjønn, selvregulering og lesing, hadde sammenheng med opplevd grad av trivsel i 1.klasse. Noen tenkelige årsaker til disse sammenhengende er nevnt. Matematikkferdigheter, alder, vokabular og arbeidsminne så ikke ut til å ha sammenheng med trivsel i 1.klasse. Samtidig er det viktig at en ikke utelukker at mulige sammenhenger kunne vært annerledes om man hadde foretatt flere undersøkelser der en gjerne hadde hatt et større utvalg. Det er også stilt spørsmål vedrørende hvorvidt kjønnsforskjeller kan ha betydninger for noen av funnen som er kommet frem i denne undersøkelsen. Videre studier kunne gjerne ha sjekket for om det er hold i spekulasjoner som for eksempel, at jenter trives bedre på skolen, fordi skolen forserer de egenskaper jenter ofte skårer høyest på. Eller om det er faktiske biologiske forskjeller mellom jenter og gutter som er utslagsgivende, og som en derfor bør være bevisste på? En vurderingssak er også om en i undersøkelser hvor man studere forskjeller mellom gutter og jenter inkluderer testelementer som jenter skårer høyest på, og hvis man hadde valgt noe gutter ser ut til å mestre i større grad kunne dette hatt andre utslag på resultatet.

Når en i dette del - kapittelet har drøftet ulike områder som har sammenheng med trivsel i 1.klasse, er det viktig å påpeke at når en testet for forklart varians var denne relativt lav. Dette indikerer at disse funnene ikke alene kan forklare trivsel i 1.klasse. Dette er ikke overraskende

da det er flere forhold som har innvirkning på om et barn opplever trivsel eller ikke. Likevel vil man kunne si at funnene i denne undersøkelsen kan vise noen tendenser.

5.4 Pedagogiske implikasjoner

Funn i denne masteroppgaven viser at barna i informantgruppen ser ut til å trives godt i 1.klasse. Dette er positive funn som er i tråd med de ønsker og forskrifter som foreligger for læringsmiljøer i utdanningsinstitusjoner (jf. Opplæringsloven, 1998). En måte å tolke disse funnene på er at barna i informantgruppen har opplevd pedagogisk arbeid og læringsmiljøer som har virket trivselsfremmende. Som en oppgave i et pedagogisk fagfelt vil det derfor være nyttig å reflektere over de funnene som er kommet og hva som kjennetegner det pedagogiske arbeidet som gir slike positive funn. Hva blir barnehageansattes og skolepersonalets viktige oppgaver ut i fra den informasjonen som har kommet frem gjennom denne undersøkelsen?

Når man undersøkte barns trivsel fikk de itemene i trivselsskalaen som omhandlet relasjoner som fikk høye svargjennomsnitt. Gjennomsnittet var høyt både når det handlet om læreren og sosiale trivsel med medelever. At relasjoner er viktig for elever på skolen er ikke nye funn innenfor utdanningsforskningen. Samtidig er det viktig å konstatere at relasjoner også ser ut til å ha betydning for elevers trivsel på skolen. Dette kommer frem både gjennom funnene i denne undersøkelsen, men er også trukket frem som kjerneelementer i trivselsteori (Røysamb, 2013; Zaff et al., 2003). Selv om dette gjerne ikke er overraskende, er det likevel viktig at en som pedagogisk personalet er klar over denne sammenhengen og jobber for å fremme dette. Spesielt viktig er det når en ser hvor betydningsfullt det er at barna trives på skolen. Resultatene fra denne masteroppgaven kan antyde at lærere i 1. klasse jobber mye med trivsel.

Svarenes gjennomsnittsverdi på de itemene som handlet om faglig trivsel skilte seg noe ut fra de andre. Selv om gjennomsnittsverdiene på disse også var relativt høye, var de likevel noe lavere enn resten. Dette gjelder hvor kjekt elevene synes det var med lesing, skriving, tall, telling og lekser. Den faglige trivsel eller den kognitive trivsel er viktig for den generelle skoletrivselen (Zaff et al., 2003). Disse funnene indikerer på ingen måte noen fare, men de kan likevel bidra til å belyse viktighetene av at skolen legger opp til at arbeid med det faglige innholdet i skolen skal være utfordrende, spennende og lystbetont. På denne måten kan en gjerne unngå at elever allerede i 1.klasse mister motivasjonen, og at dette igjen går utover trivselen i skolen.

I denne oppgaven har det også blitt sjekket om det er ferdigheter og evner barna har fra barnehagen som kan ha betydning for senere trivsel i 1.klasse. Funnene indikerte at evne til selvregulering, leseferdigheter og kjønn har signifikant sammenheng med trivsel i 1.klasse. Selvregulering er et fagområde det har vært et økt fokus på innenfor forskningen. Både funn og teori i denne oppgaven viser betydningen det har for barn å kunne regulere egen atferd, og at bevisstheten rundt, og oppfølgingen av barns utviklingen av selvregulering bør starte allerede i barnehagen (Kopp, 1982; McCabe et al., 2004; McClelland & Cameron, 2011). Samtidig finnes det motargumenter til dette fokuset på selvregulering, hvor en frykter at barnehager og skoler skal oppdra ”roboter”. En bør derfor som pedagog være oppmerksom på hva en bør og kan forvente av barns evne til å regulere seg selv, og ikke legge listen for høyt for de yngste barna.

Trivsel og kjønnsforskjeller har blitt drøftet opptil flere ganger i denne oppgaven. Funnene viser at guttene rapporterer noe lavere grad av trivsel i skolen enn jentene. Mulige årsaker til dette har blitt diskutert. At teorier, forskningsfunn og rapporter indikerer at jenter skårer noe høyere på både evne til selvregulering og faglige evner er en av de mulige forklaringene som er drøftet. Hvis det er en reell sammenheng i disse opplysningene er det viktig at barnehagen og skolen som pedagogisk praksis har et fokus på at aktiviteter og undervisning passer for både gutter og jenter. Hvis det er slik at gutter uavhengig skårer lavere på selvregulering og faglige ferdigheter enn jenter vil det være hensiktsmessig å kartlegge for dette, slik at en kan drive målrettet arbeid for å utjevne slike forskjeller.

5.5 Studiens styrker og begrensninger

Når man skal gjøre undersøkelser slik som denne må man foreta noen valg ut i fra den tiden man har disponibel og de midler man har tilgjengelig. Da jeg fikk muligheten til å gjøre en del-studie av SKOLEKLAR-prosjektet gjorde dette at jeg fikk anledning til å bruke et større datamaterialet enn jeg ellers ville hatt mulighet til ut i fra de tids- og ressursbegrensningene en har i arbeid med denne masteroppgaven. I tillegg er de som medvirket i og overvar datainnsamlingen forskere som jobber ved Universitetet i Stavanger, og har både gode kunnskaper og erfaringer i det å utarbeide og gjennomføre slike studier som dette. Dette ser jeg på som en styrke for denne oppgaven. Samtidig er det en begrensning for egen studie at jeg ikke har deltatt i datainnsamlingen selv. Når jeg ikke selv har deltatt mangler jeg førstehåndserfaringer med hvordan studien ble gjennomført, samt eventuelle opplevelser og

erfaringer som ble gjort underveis som har hatt betydning for prosjektet. Dette har jeg nå bare fått gjenforklart.

I SKOLEKLAR - prosjektet ble det utviklet et nytt måleinstrument, trivselsskalaen. At man har målt elever i 1.klasse, der det i tillegg er benyttet et nytt måleinstrument er en styrke for oppgaven. Dette er en styrke fordi man får et erfaringsmaterialet som kan gi ny og supplerende kunnskap på et område man ikke før har hatt. På en annen side er det alltid et spørsmål om det å bruke barn som informanter. Det er viktig å reflektere over om en kan forvente at barn i 5-års alderen er i stand til å rapportere om egen trivsel? Dette er tidligere problematisert da det ble stilt spørsmål om barna er i stand til å gi reelle svar på trivselsskalaens animerte svaralternativer og derfor gi korrekte rapporter. Dette kan være en svakhet med studien. Likevel fremhever forskere viktigheten av å bruke barn i forskning for å få deres subjektive oppfatninger, og at det er individet selv som har best innsyn i deres subjektive opplevelser (Bratterud et al., 2012; UNCRC: United Nations, 1989). Det var med utgangspunkt i slike oppfatninger at forskerne i SKOLEKLAR- prosjektet ønsket at barna selv skulle være informanter når det skulle kartlegges for opplevd grad av trivsel i 1.klasse.

I tillegg vise trivselsskalaen en god indre konsistens, som tilsier at det var et pålitelig og reliabelt måleinstrumentet. Dette tyder på at barna har rapportert entydige og systematiske svar. Gjennom faktoranalysen så man at de faktorene som kom frem ga mening, noe som indikerer at barnas rapporter er meningsfulle. Videre korrelerte triveselsskalaen med kjønn og andre relevante variabler, noe som også er funn fra andre studier. Dermed må vi tro at barna har svart på en god måte og at det er mulig å få reelle rapporteringer fra barn. Disse opplysningene og funnene, samt at andre studier også har brukt barns egen erfaring som data, tyder på at det å bruke barn som informanter i forsknings både kan være positivt og aktuelt (Størksen et al., 2012).

SKOLEKLAR-prosjektet samlet inn data på to tidspunkt, T1 (barnehagen) og T2 (skolen) av i hovedsak de samme elevene (noen kom til i skolen). I denne masteroppgaven er det benyttet datamaterialet fra begge disse tidspunktene, noe som gjør at jeg har fått muligheten til å sammenligne for og avdekke eventuelle årsaker eller konsekvenser fra barnehagen og over til skolen. Likevel hadde det vært en fordel for studien og studiens resultater hvis en hadde gjort en metodetriangulering. Eventuelle intervjuer eller observasjoner om barns trivsel kunne bidratt med viktig supplement til resultatene og ny kunnskap. I forhold til trivselsskalaen var

det to av itemene (8 og 9) som ikke var konsistente nok med de andre itemene og i tillegg virket de for vanskelige for eleven. Det gjorde at man fikk én samleskala som målte faglig og sosial trivsel. Item 1 og 7 var i hovedsak de eneste itemene som målte sosial trivsel. Det ville vært en fordel om en kunne supplert med enda flere item som målte sosialt trivsel. Da hadde man fått en skala med to del- skalaer.

I utvalget var det en høy prosent av de inviterte som valgte å delta i prosjektet, og kjønnsfordelingen var jevn med 51 % gutter og 49% jenter. Dette er en styrke ved utvalget. Det var heller ikke mange som var *missing* under de ulike testene. Utvalget var i hovedsak barnehagebarn fra Klepp kommune, men det var også noen fra barnehager i Sandnes kommune. Selv om Klepp kommune og Sandnes kommune anses å være to vanlige norske kommuner, er det vanskelig å skulle generalisere de funn man gjør ut fra bare to kommuner i fra en del av landet. For bedre å kunne generalisere funnene i denne undersøkelsen burde en hatt flere deltakerkommuner fordelt utover landet, slik at en hadde klart å få et reelt utvalg som kunne representere hele populasjonen.

Problemstillingen er med på å bestemme hvilken metode det er fornuftig å anvende når man skal gjøre en undersøkelse. For de aktuelle problemstillingene i denne oppgaven var bruk av kvantitative metoder gunstig. Likevel kunne det med fordel vært supplert med andre metodiske tilnærminger. Slik som det er nevnt tidligere ville både intervju og observasjon av barnas trivsel ha bidratt med informasjon som hadde styrket studien. I tillegg kunne det vært interessant og kartlagt foreldrenes oppfattning av hvordan barna deres trives på skolen og sammenlignet dette med barnas rapporteringer.

6.0 Oppsummering og konklusjon

At barn trives i skolen viser seg å ha betydning for flere andre vesentlige utviklingsområder. Mer spesifikt kommer det frem at trivsel i skolen har positive forbindelser med barns personlige, sosiale og faglige utvikling (Utdaningsdirektoratet, 2013). Å studere trivsel blant barn i skolen er derfor både viktig og aktuelt. Frem til nå har en ofte undersøkt hvordan de *eldre* elevene virker å trives i skolen, og en har hatt mangelfull kunnskap om hvorvidt de yngste elevene trives i skolen. Å ha kunnskaper om barns trivsel i 1.klasse er viktig på mange måter. Først og fremst ser man den betydningen trivsel har for barn i skolen, og det vil derfor være hensiktsmessig å ha informasjon om hvordan trivselsnivået i skolen er. I tillegg vil en

denne type informasjon være aktuell i forhold til å kunne si noe om det økte fokuset på overgangen barnehage - skole har hatt en positiv effekt. Samt har kunnskapen betydning inn i debatten om hvorvidt 6- åringene kan regnes å være skoleklare.

Det har derfor vært et formål med denne oppgaven å gi elevene i 1.klasse muligheten til å uttrykke seg om egen opplevd trivsel i skolen. Som en del - studie av SKOLEKLAR-prosjektet har jeg fått muligheten til å benytte meg av et stort datamaterialet som har gitt meg muligheten å undersøke akkurat dette. Det ble i denne undersøkelsen brukt et nyutviklet måleinstrument kalt trivselsskalaen. Et måleinstrument som var spesiallaget til nettbrett og som gav elevene muligheten til selv å rapportere egen trivsel, gjennom å svare på ni spørsmål med tematikken faglig og sosial trivsel. Fordi SKOLEKLAR - prosjektet hadde fulgt de samme informantene fra barnehagen av, hadde jeg også tilgang til datamaterialet fra deres testingene som ble gjort der (T1). Da fikk jeg muligheten til å undersøke om barnas rapporteringer av trivsel i 1.klasse kunne være et resultat av deres tidligere faglige ferdigheter og evner.

For å gjøre en grundig undersøkelse ønsket jeg først å analysere det nyutviklede måleinstrumentet som ble brukt til å måle selvrapporert trivsel. Fordi dette var et nyutviklet måleinstrument, anså jeg det som viktig å vite om det var pålitelig og kunne frembringe gyldige resultater. Faktoranalyser og reliabilitetstester viste at trivselsskalaen et godt og reliabelt måleinstrument. I tillegg så en at skalaen hadde mange fellestrekk i forhold til emneområder som vektlegges i annen forskning og litteratur, noe som øker instrumentets face-validity.

Analysen av datamaterialet ble gjort for å undersøke om barna rapporterte høy eller lav grad av trivsel. Resultatene fra disse analysene frembragte positive funn, med høye gjennomsnittsverdier. Noe som indikerer at barna har rapportert høy trivsel i 1.klasse. Spesielt skåret elevene høyt på sosial trivsel og lærerens betydning for trivsel. Slike rapporteringer kan gi indikasjoner på at både barnehager og skoler jobber effektivt med trivselsfremmende arbeid, og skaper overganger som trykker og forbereder barna. I tillegg kan disse positive resultatene være et motargument til de som mener at seksåringer ikke er skoleklare. Sist, men ikke minst, er disse resultatene positive med tanke på hva teori forskning og rapporter forespeiler om de gode effektene opplevd trivsel kan på andre elementære utviklingsområder hos barnet.

Gjennom en regresjonsanalyse ble det kartlagt for om det kunne være en sammenheng mellom tidligere faglige ferdigheter og evner, og opplevd trivsel i 1. Klasse. Resultatene fra denne regresjonsanalysen viste tendenser til at kjønn, evne til selvregulering og leseferdigheter hadde sammenheng med opplevd trivsel i 1.klasse. Et interessant funn var at det virket til å være forskjeller på gutters og jenters rapportering av trivsel. Selv om både jenter og gutter skåret høyt på trivsel, var det likevel noe høyere hos jentene. Eventuelle årsaker til dette ble drøftet. Spesielt ble det fremstilt en hypotese om at en mulig årsak til slike kjønnsforskjeller kunne ha utspring i at jenter skåret høyere på noen av de områdene det ble testet for i barnehagen, og at de derfor også skåret høyere på trivsel i skolen.

At elever skal trives i skolen er et kollektivt mål. Tidligere resultater har vist at elever i fra 5.klasse og oppover ser ut til å trives i skolen. Gjennom denne masteroppgaven har man sett at det rapporteres om høy grad av trivsel blant elever i 1.klasse også. Dette er positive funn, og sammen med resultater fra blant annet elevundersøkelsen, får man et inntrykk av at elever virker til å trives i norske skoler. Flere studier bør likevel gjennomføres før en kan generalisere og bekrefte disse funnene. Samtidig kan de bidra til å belyse positive tendenser inn i et stort og viktig forskningsfelt.

6.1 Behov for videre forskning

Funnene i denne studien indikerer at elever i 1.klasse trives i skolen. Det ville vært interessant å undersøke om dette var tilfeldig for disse to kommunene, eller om dette er likt på landsbasis. For å få enda bredere kartlegging kunne en gjort en metodetriangulering og inkludert intervju og observasjon av barna. I tillegg har jeg i denne undersøkelsen begynt å se på mulige prediktorer for trivsel i 1.klasse. Selv om det var en relativt moderat forklart varians så det ut til at kjønn, evne til selvregulering og leseferdigheter hadde sammenheng med senere trivsel i 1.klasse. Ved å gjøre flere undersøkelser der en inkluderer andre kommuner kunne en gjerne ha avdekket om disse sammenhengene var svakere, like eller sterkere. I tillegg kunne en da sett om noen av de andre uavhengige variablene; matematikkferdigheter, vokabular, alder og arbeidsminne ville slått ut som signifikante forløpere for trivsel i 1.klasse. Det hadde også ville kunne være interessant å undersøke nærmere de tendenser som kom frem om trivsel og kjønnsforskjeller. Er disse tilfeldige, eller er det en rekke elementer som gjør at gutter skårer noe lavere enn jenter på trivsel i skolen?

7.0 Referanser

- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe- Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (Rapport nr. 4/08). Oslo: NOVA- norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- Ben - Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*(74), 573-596. doi: 10.1007/s11205-004-4645-6
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2009). *Indicators of children's well-being: theory and practice in a multi-cultural perspective*. New York: Springer.
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. M. L., & Moore, K. A. (2003). *Well-being: positive development across the life course*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2010). Children and Youth Services Review. *Elsevier. Children and Youth Review*(33), 548-556. doi: 10.1016/j.chilyouth.2010.05.010
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport nr. 21/2012). Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter. ISBN: 978-82-91927-19-0.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-49.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bukowski, W. M. (2003). Peer Relationships. i M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes M. L. & K. Moore A. (Eds.), *Well- Being. Positive Development Across the Life Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos. Self- Regulation and School Readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of Child Development and Early Education* (pp. 172-191). New York: Guilford Press.

- Chen, H. Y., Chen, Y. H., Keith, T. Z., & Chang, B. S. (2009). What Does the WISC-IV Measure? Validation of the Scoring and CHC-based Interpretative Approaches. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(3), 85-108.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-98.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks.
- Freeman, M. & Mathinson, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Frønes, I. (2006). Theorizing Indicators. On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, 83, 5-23. Springer. doi: 10.1007/s11205-006-9061-7.
- Halle, T., G. . (2003). *Emotional Development and Well-Being*. i M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes M. L. & K. Moore A. (Eds.), *Well-Being. Positive Development Across the Life Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hallowell, D. E. (2002). *Happy Child Happy adult. The childhood roots of adult happiness: a five- step plan*. United Kingdom: Vermilion.
- Haugland, S. W. (2000). Computers and Young Children. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. University of Illinois.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2), 131-153. doi: 10.1080/13632752.2013.816199
- Jakobsson, N., Persson, M., & Svensson, M. (2013). Class- size effects on adolescents' mental health and well-being in Swedish schools *Education Economics*, 21(3), 248-263. doi: 10.1080/09645292.2013.789826
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self- Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199- 214.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Veileder. *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. URL: <http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Fra-eldst-til-yngst---samarbeid-og-sammenheng-mellom-barnehage-og-skole/>.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet og oppgaven til barnehagen*.
Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no, 21.01.2014.
- Barnehageloven. Kap. 1 § 1(2005) *Lov om barnehager. Barnehagens formål og innhold*.
Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1,
21.01.2014.
- Løvbak, H. E. (2010). *"Kjønn i klassen, kjønn i hodet". Avisomtale av jenters og gutters skoleprestasjoner fra 1983 til 2007*. Oslo: Mastergradsoppgave. Hentet fra:
<https://http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15291/Lovbak.pdf?sequence=3>,
07.04.2014.
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. Individual Characteristics and Environmental Contexts. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application* (pp. 340-351). New York: The Guilford Press.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. i R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescent Development* (133) s.29-44. San Francisco: Jossey-Bass.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere: med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moore, K. A., & Keyes, C. M. L. (2003). A Brief History of the Study of Well-Being in Children and adults *Well-Being. Positive Development Across the Life Course* (pp. 1-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Mouza, C. (2005). Using Technology to Enhance Early Childhood Learning: The 100 Days of School project. *Educational Research and Evaluation*, 11(6), 513-528. doi: 10.1080/13803610500254808

- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. (2011- 2013). SKOLEKLAR! Et forskningsprosjekt for bra skolestart! Hentet fra: www.skoleklar.no/skoleklar, 14.11.2013.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo. URL: etikkom.no
- Nordal, K. H. R. (2013). *Selvregulering blant barn i norske barnehager: samsvarer denne med andre utviklingsfaktorer og med forhold knyttet til barnas hjem?* Stavanger: Mastergradsoppgave
- Organisation for economic co-operation and development, OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development publishing.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)* Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11, 29.11.2013.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hentet fra: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, 02.05.2014
- Rimm- Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røysamb, E. (2013). *Bli lykkeligere: enkle øvelser for et bedre liv*. Oslo: Kagge.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL- senteret: Universitetet i Bergen.
- Samdal, O., Wold, B., & Viig, N. G. (2001). Arbeids- og trivselsfremmende arbeid i skolen. *Spesialpedagogikk* 5/01.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). (2006) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/1/3.html?id=441399>, 25.11.2013

- St.meld. nr. 41, kap.10 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen. Barnehagen som læringsarena. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>, 03.12.2013.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsøe, E. M. C. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk forskningsdel*(04/13), 40-54.
- Størksen, I., & Mosvold, R. (2013). *Assessing early math skills with computer tablets: Development of the Ani Banani Math Test (ABMT) for young children*. Paper presented at the Program Seminar UTDANNING2020.
- Størksen, I., Thorsen, A. A., Øverland, K., & Brown, S. R. (2012). Experiences of daycare children of divorce. *Early Child Development and Care*, 182(7), 807-825. doi: 10.1080/03004430.2011.585238
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2010). Ethical, Methodological and Practical Reflections When Using Q Methodology in Research with Young Children. *Operant Subjectivity: The international Journal of Q Methodology*, 33(1/2), 3-25.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Om temaene i Elevundersøkelsen, Trivsel*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukerundersokelsene1/Elevundersokelsen/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>, 03.05.2014
- Utdanningsdirektoratet. (2013- 2014). *Elevundersøkelsen 2013- Nasjonalt*. Hentet fra: http://www.udir.no/PageFiles/80366/Elevundersokelsen_2013_nasjonale_tall.pdf, 03.05.2014.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kartleggingsprøve i lesing 1. trinn. Veiledning til lærere 2014*. Hentet fra: http://www.udir.no/PageFiles/80824/KP_lesing_1_trinn_l%C3%A6rerveiledning_2014_BM.pdf, 07.05.2014.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læringsmiljø- Elevundersøkelsen 2007-2012*. from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=8&skoletype=0&skoletypemenuid=0>, 03.05.2014.

- Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior Regulation and Early Math and Vocabulary Knowledge in German Preschool Children. *Early Education and Development, 24*(3), 310-331. doi: 10.1080/10409289.2012.693428
- Wanless, S. B., Mc Clelland, M. M., Lan, X., Son, S., Cameron, C. E., Morrison, F. J., . . . Sung, M. (2013). Gender difference in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea and China. . *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 621-633.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Cook, A. C., Pointz, C. C., Son, S., Lan, X., . . . Li, S. (2011). Measuring Behavioral Regulation in Four Societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 364-378. doi: 10.1037/a0021768
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler intelligence scale for children. Wisc- IV. Norsk versjon*. (Fourth ed. Vol. Manual Del 2.): Pearsons, Inc. .
- Zaff, J. F., Smith, C. D., Rogers, M. F., Leavitt, C. H., Halle, T. G., & Bornstein, M. H. (2003). Holistic Well- Being and the developing Child *Well- Being. Positive Development Across the Life Course* (pp. 23-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Tiltrådningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Ingunn Størksen
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2011

Vår ref: 28368 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILTRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28368 *Skoleklar*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ingunn Størksen*

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, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering



Den aktuelle prosjektmeldingen gjelder hovedstudien i prosjektet som omfatter en kvantitativ studie hvor en vil følge barn fra siste året i barnehagen til første året i skolen. Et første mål er å gjøre omfattende studier av prediktorer (forutsetninger) for læring blant norske barn i det de forlater barnehagen og starter i første klasse på skolen. Videre vil en studere hva som kan være hinder - eller hva som kan hemme - for små barns suksess i skolen. En vil også se på hvordan prediktorer og hinder samspiller i forhold til barns læring. Kan noen faktorer beskytte mot andre faktorer som normalt ville ha fungert som hinder for læring?

Prosjektet vil ha mange delstudier, f.eks. studier av barn med minoritetsbakgrunn, og studier av barn med gode evner. Personvernombudet legger til grunn at det sendes egne meldinger (eventuelt endringsmeldinger knyttet til hovedprosjektet) for delstudiene.

Utvalget vil bestå av barn i sitt siste år i barnehagen (vårsemesteret 2012). De samme barna vil følges inn i første år i skolen (vårsemesteret 2013). Barnas foreldre, pedagogisk leder i barnehagene, og styreere i barnehagene vil også delta i studien.

Primær omsorgsperson (mor eller far) og avdelingsledere vil fylle ut spørreskjema med data vedrørende barnas utvikling. I tillegg vil avdelingsledere gi bakgrunnsinformasjon om seg selv. Styreere i barnehagene vil svare på spørreskjema relatert til barnehagespesifikke forhold. Barna vil bli observert i barnehagen for å registrere deres evner til å relatere seg til andre barn og voksne. Videre vil de delta på en sesjon med 6 tester som måler kognitive ferdigheter og oppmerksomhet/selvregulering.

I prosjektet vil det bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a) og c).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra informantene. Foreldre/foresatte samtykker til at deres barn kan delta i studien, samt at pedagogisk leder fyller ut skjema som omhandler deres barn.

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv (02.12.2011) og finner disse tilfredsstillende.

Dersom fosterbarn skal inkluderes i prosjektet, vil barnevernstjenesten formidle informasjon til biologiske foreldre. Biologiske foreldre som eventuelt samtykker til at deres barn deltar i studien, vil samtidig samtykke til at fosterforeldre (som har den daglige omsorgen) og barnehagepersonale kan delta ved å fylle ut spørreskjema.

Foreldre til barn med minoritetsbakgrunn vil ikke i alle tilfeller beherske norsk godt nok til å forstå hva de samtykker til i forbindelse med forskningsprosjekter dersom informasjon utelukkende gis på norsk. Derfor vil informasjonsskrivet til foreldre også oversettes til engelsk. Eventuelt benyttes det tolk. Barnehagen som står for rekrutteringen skal gi informasjon på det språket foreldre behersker og forstår, og dersom de ikke har noen anledning til å få gitt tilstrekkelig informasjon (fordi foreldre

verken kan norsk eller engelsk og det heller ikke finnes tolk), så skal de avstå fra å invitere disse familiene.

De pedagogiske lederne kompenseres for sin tidsbruk med kr. 50 for hvert utfylte spørreskjema i form av et gavekort på inntil kr. 500 til pr. pedagogisk leder pr. år. Foreldre som svarer er med i en trekning om 3 gavekort på kr. 500. Det er personvernombudets vurdering at denne formen for kompensasjon/premiering er rimelig, og ikke truer frivilligheten på noen måte.

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2015. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navneliste (koblingsnøkkel) og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 2: Trivselsskalaens 9 items

Her presenteres de 9 itemene (spørsmålene) som ble brukt i trivselsskalaen;

1. Har du mange venner på skolen?
2. Synes du det er kjekt å lære å lese og skrive?
3. Synes du det er kjekt med tall, telling og regning?
4. Er det kjekt å gjøre lekser?
5. Synes du læreren din er grei og snill?
6. Liker du skolen din?
7. Har du det gøy i friminuttene?
8. Synes du at det er for lett på skolen?
9. Synes du det er for vanskelig på skolen?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra foreldre



Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norsk Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som foreldre.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Dette innebærer at det aldri vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten navn) for å

besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar .

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og dermed slik at de kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Vi vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen. Vi vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester og en observasjonsmetode som har vært benyttet i andre land (se vedlegg for nærmere detaljer). Vi vil be ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be foreldre om å svare på noen spørsmål. Spørsmålene som ansatte fyller ut angående hvert barn ligner i stor grad på de spørsmålene foreldre fyller ut og omfatter; vennskap, språk, førskoleaktiviteter, relasjoner, og utvikling. (Hvis du/dere ønsker å se disse, vær vennlig å ta kontakt med undertegnede). I tillegg vil vi hente inn opplysninger om barnehagen og pedagogisk ansatte i barnehagen. Disse informasjonene vil vi hente inn våren 2012. I tillegg ønsker vi å følge opp det enkelte barn ett år etter – våren 2013. Vi vil derfor kontakte skolene barna begynner på og be barnets lærer svare på noen spørsmål om det enkelte barns ferdigheter, og det blir også et spørreskjema til foreldre på denne andre datainnsamlingen. I tillegg vil vi be barna gjennomføre noen oppgaver relatert til skoleferdigheter.

Ditt valg

Dersom du er positiv til at ditt barn kan delta i denne studien, som innebærer undersøkelser våren 2012 og våren 2013, ber vi deg fylle ut svarslippen og bringe den tilbake til barnehagen. Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom du ikke ønsker at barnet skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til barnehage

eller skole. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vi håper dere er positive til at barnet deltar i forskningsprosjektet. Dette kan bidra til viktig kunnskap for norske barnehager og skoler.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



Denne slippen leveres til barnehagen, som gir den videre til Senter for atferdsforskning.

Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet Skoleklar.

Jeg vet at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barn hos pedagogisk leder i barnehagen våren 2012, at mitt barn observeres i samspill med andre barn og voksne og at barnet deltar i studiens tester. Jeg vet at det også innebærer at jeg selv svarer på et spørreskjema.

Jeg vet at det også at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barns ferdigheter våren 2013.

Barnets navn _____

Barnehage _____

Barnets fødselsdato _____ (Dag, måned, år)

Underskrift: _____

Takk for hjelpen!

