



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2023 Åpen
Forfatter: Vivian Misje Eliassen	
Veileder: Henning Plischewski	
Tittel på masteroppgaven: Viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen Engelsk tittel: Important skills for experiencing mastery in school	
Emneord: Ferdigheter Skolemestring	Antall ord: 37185 Antall vedlegg/annet: 3 Stavanger, 30.05.2023

FORORD

Så sitter jeg her, endelig ved veis ende, og skal skrive ordene som avslutter 2 års masterstudie i Spesialpedagogikk. Det er en dag fylt med emosjoner, både fordi jeg nå har fullført studiet og masteroppgaven, men kanskje aller mest fordi jeg akkurat i dag har fått mitt andre barnebarn. For en lykke på en og samme dag! Arbeidet med masteroppgaven har vært en personlig reise preget av både opplevelse av mestring og følelse av å komme til kort, noe som har gjort at jeg har blitt kjent med nye sider av meg selv. Det er derfor med uendelig takknemlighet og ydmykhet jeg vil takke alle som har hjulpet meg på veien:

Tusen takk til alle informantene som stilte opp, de fleste etter endt arbeidsdag, for å bidra til forskning rundt et spennende og relevant tema, Jeg har stor respekt for jobben dere gjør hver eneste dag i barnehage, skole og hjem! Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

En stor takk til min veileder, Henning Plischewski, for støtte og konstruktive tilbakemeldinger når jeg har stått fast i arbeidet. Det har vært til uvurderlig hjelp!

Så vil jeg takke min kjære mann, Lasse og snille mamma, for at dere har gjort det mulig for meg å starte på en fulltidsutdanning, og for å ha en ukuelig tro på meg. På dager der ting har følt håpløst har jeg trøstet meg med mammas ord og evne til å sette ting i perspektiv; «Det går nok bra, Vivian, og går det ikke bra, så går det bra det og!»

Jeg vil også takke mine 4 barn: Henrik, for helt uvurderlig hjelp til å forstå statistikker og kvantitative metoder, Emma for å dra meg med på turer og treninger når jeg har trengt å lufte vettet, Ulrik og Thomas for å la meg ta del i hverdagen deres gjennom koselige samtaler.

Tusen takk også til venner og øvrig familie som har heiet på meg hele veien. Det varmer.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mitt lille barnebarn, Louise, som har gitt farmor uendelig mye glede når jeg har trengt avkobling fra skriving. Nå skal vi feire, for nå har farmor levert oppgaven sin! Og til det nye lille vidunderet: Jeg kan ikke vente med å bli kjent med deg!

Bergen 27. Mai 2023

Vivian Misje Eliassen

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	0
MASTEROPPGAVE	0
FORORD	1
SAMMENDRAG.....	4
SUMMARY	5
1.INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	8
1.3 STUDIENS AKTUALITET OG FORMÅL	10
1.4 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL	11
1.4 AVGRENSNING	11
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	12
2.1 HVA SIER BARNEHAGEN OG SKOLENS STYRINGSDOKUMENTER OM TEMA?.....	12
2.2 FERDIGHETER	13
2.3 LIVSMESTRING.....	14
2.3.1 Mestringsbegrepet.....	15
2.4 EPIGENETIKK	16
2.5 BIOLOGISKE FAKTORER OG LÆRING	18
2.6 ULIKE FERDIGHETER.....	20
2.6.1 Sosioemosjonelle ferdigheter og sosial kompetanse.....	20
2.6.2 Kognitive ferdigheter og språkferdigheter.....	26
2.6.3 Språkutvikling	27
2.6.4 Fysisk og motorisk utvikling	31
2.7 LÆRINGSMILJØET I BARNEHAGE OG SKOLE	34
2.8.1 Hvordan skape motivasjon hos barn gjennom bruk av sdt?	36
2.9 TYPISKE LÆREVANSKER OG PSYKISKE VANSKER.....	37
2.10 OVERGANGER	39
3. METODE	42
3.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	42
3.1.1 Fenomenologi.....	42
3.1.2 Hermeneutikk	43
3.1.3 Forforståelse	43
3.2 VALG AV METODE.....	44
3.3 KVALITATIV METODE	45
3.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU	45
3.4.1 Fokusgruppeintervju	47
3.4.1 Semistrukturert intervju	48
3.5 DATAINNSAMLING	49
3.5.1 Utvalg.....	49
3.5.2 Informasjonsskriv og intervjuguide	50
3.5.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	50
3.6 FORSKNINGSETIKK.....	51
3.6.1 Informert samtykke.....	52
3.6.2 Konfidensialitet.....	52
3.6.3 Konsekvens av deltakelse	53
3.7 BEARBEIDING OG TOLKNING AV DATA.....	53
3.8 STUDIENS TROVERDIGHET	55
3.8.1 Reliabilitet.....	55
3.8.2 Validitet.....	57
3.8.3 Generalisering	58

3.9 MULIGE FEILKILDER	59
4. RESULTAT OG DRØFTINGSDEL	62
4.1 DE VIKTIGSTE FERDIGHETENE FOR Å OPPLIVE MESTRING I SKOLEN	63
4.1.1 Trygghet	63
4.1.2 Selvregulering	70
4.1.3 Empati	73
4.1.4 Samarbeid	75
4.1.5 Holde oppmerksomhet.....	80
4.1.6 Språk	83
4.1.7 Andre ferdigheter	85
4.2 ARBEIDSMÅTER FOR Å UTVIKLE VIKTIGE FERDIGHETER	87
4.2.1 Tilstrebe en autoritativ voksenstil	87
4.2.2 Arbeidsmåter i barnehagen vs. arbeidsmåter i skolen.....	90
4.3 BARRIERER I ARBEIDET MED Å UTVIKLE VIKTIGE FERDIGHETER.....	92
4.3.1 Manglende ressurser.....	92
4.3.2 Samarbeid med foreldre.....	95
5. AVSLUTNING	98
REFERANSER:	104
VEDLEGG 1.....	109
VEDLEGG 2.....	115
VEDLEGG 3.....	117

SAMMENDRAG

Å oppleve mestring i skolen er både et viktig og aktuelt tema. Viktig fordi barns skolegang har stor betydning og skaper forutsetninger for deres videre liv og utvikling. Aktuelt fordi media og forskning rapporterer om økende antall barn som ikke opplever å mestre skolen og har så store vansker at det preger trivsel, læring og sosial omgang med andre. Et resultat av det er økning i barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, økt omfang av psykiske helseplager, og økt skolefravær.

Denne studien identifiserer viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen gjennom problemstillingen: *Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?* Studien undersøker også hvilke arbeidsmåter deltakerne bruker for å skape forutsetning for å utvikle viktige ferdigheter hos barn, og hvilke barrierer som kan hindre denne utviklingen. Studien ønsket også å se om det var ulikheter eller samstemthet både mellom og innad i de ulike deltakergruppene.

Teori om ferdigheter innenfor sosioemosjonelle, kognitive og motoriske utviklingsområder, læringsmiljø, mestring- og motivasjon og overganger, samt tidligere forskning på området er studiens teoretiske rammeverk.

Denne studien har benyttet kvalitativ metode. Utvalget bestod av 12 deltakere, som enten arbeidet som pedagogisk leder for skolestartere, lærer på 1. trinn eller var foreldre til en skolestarter. Det ble benyttet semistrukturerte fokusgruppeintervjuer for innhenting av empiri-

Studien identifiserte størst fokus på sosioemosjonelle og kognitive ferdigheter som trygghet, selvregulering, empati, samarbeid, oppmerksomhet og språk, og mindre på selvhjelpferdigheter (adl-ferdigheter) og mer akademiske ferdigheter. Det ble imidlertid identifisert større forskjeller innad enn mellom de ulike deltakergruppene. Av arbeidsmåter som ble brukt for å utvikle ferdigheter, ble informantenes egen rolle og ulikhet mellom barnehagens og skolens arbeidsmåter identifisert. Studien identifiserte videre manglende ressurser og samarbeid med foreldre som barrierer som kan hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter.

SUMMARY

Experiencing mastery in school is both an important and relevant topic. Important because children's schooling is of great significance and creates prerequisites for their future life and development. Topical because the media and research report an increasing number of children who do not feel that they are coping at school, the difficulties are so severe that it affects their well-being, learning and social interaction with others. The result of this is an increase in the number of children receiving special educational assistance, an increase in mental health problems and an increase in school absence.

This study identifies important skills for experiencing mastery in school through the research question: *What skills are important for creating the prerequisites for coping in school?* The study also examines which working methods the participants use to create the prerequisites for developing important skills in children, and which barriers can hinder this development. The study also wanted to see whether there were differences or consistency both between and within the different participant groups.

Theory on skills within socio-emotional, cognitive and motor developmental areas, learning environment, mastery and motivation and transitions, as well as previous research in the area, form the theoretical framework of the study.

This study used qualitative method. The sample consisted of 12 participants who either worked as educational leaders for school starters, teachers at grade 1 or were parents of a school starter. Semi-structured focus group interviews were used to collect empirical data.

The study identified the greatest focus on socio-emotional and cognitive skills such as safety, self-regulation, empathy, cooperation, attention and language, and less on self-help skills (ADL skills) and more academic skills. However, greater differences were identified within the various participant groups than the differences between each group. In terms of working methods used to develop skills, the informants' own role and differences between kindergarten and school working methods were identified. The study also identified a lack of resources and collaboration with parents as barriers that can hinder the development of important skills.

1.INNLEDNING

Barns skolegang har stor betydning for deres videre liv og utvikling. Deres opplevelse av mestring i skolen kan være med på å forme dem som mennesker i form av selvfølelse og motivasjon, og skape forutsetninger for det videre liv gjennom faglig og sosial utvikling og utdanning. Det er derfor viktig at barn får gode opplevelser i møtet med skolen. Mange vil si at innføring av Seksårsreformen og Kunnskapsløftet, med tidligere og større vektlegging av læringstrykk og måling og testing av barns kompetanse har endret dette møtet, og er stadig gjenstand for debatt.

De fleste barn i Norge trives på skolen (Helland et al., 2019). Likevel viser forskning at antall barn med vansker knyttet til læring, kognisjon og atferd er relativt høyt, og ca 15-20 % strever med vansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring og sosial omgang med andre (Helland et al., 2019). Et resultat av det kan bli svakt utbytte og i verste fall ufrivillig skolefravær eller skolevegring, som igjen kan få store faglige, sosiale og emosjonelle konsekvenser (Havik, 2019).

Grunnlaget for å oppleve mestring i skolen, starter imidlertid lenge før skolestart, og vil avhenge av et samspill mellom arveanlegg og miljømessige faktorer. Nære omsorgspersoner, først og fremst foreldre, vil spille en avgjørende rolle i utviklingen, og for de fleste barn vil etter hvert også barnehagen ha en viktig rolle, ettersom 93,4 % av alle barn mellom 1-5 år, og 97,4 % mellom 3-5 år går i barnehage (SSB, 2022). Til tross for delte meninger om barnehagens rolle som skoleforberedende institusjon, er det liten tvil om at barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og erfaringer som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. Det understreker også Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagen legger grunnlaget for den videre utviklingen, og kan bidra til å styrke barnas ferdigheter innenfor ulike områder.

Denne studien tar sikte på å frembringe informasjon om hvilke ferdigheter personer i miljøet rundt barn i overgangen mellom barnehage og skole, opplever er viktige for å skape forutsetninger for at barna opplever mestring i skolen. Studien vil være et tilskudd til foreliggende nasjonal og internasjonal forskning, og vil gi kunnskaper om hvilke ferdigheter det er viktig at barn innehar, og hva det eventuelt bør jobbes med for å skape de gode

forutsetningene. Studien ser også på om informantgruppene opplevelse av hvilke ferdigheter som er viktige samstemmer og om meningene innad i de ulike gruppene er forholdsvis konsistent. Personer i miljøet rundt barn i overgangen mellom barnehage og skole har i denne studien vært barnehagelærere som jobber med skolestartere, lærere på 1.trinn og foreldre til skolestartere.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehager i Norge har økt jevnt de siste årene. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser en økning fra 2,9% i 2016, til 3,6% i 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Andelen øker med alder og i 2020 mottok 2,9% av treåringene, 4,7% av fireåringene og 6,4% av 5 åringene spesialpedagogisk hjelp. Andelen med spesialpedagogisk tilbud går ned ved overgangen til skole, før den igjen stiger jevnt utover grunnskolen. Det kan være flere forklaringer til denne svingningen. Det kan for eksempel skyldes sviktende kommunikasjon mellom barnehage og skole, eller det kan ta lengre tid enn ønskelig å få vedtak om spesialundervisning. Det kan også være et bevisst ønske fra foreldre at eleven skal få en ny og uavhengig vurdering av behovet når barnet begynner på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023).

De vanligste vanskene i førskolealder inkluderer *språkvansker*, der barnet har vanskeligheter med å uttrykke seg og forstå språk, *sosiale og emosjonelle vansker*, der barnet kan ha utfordring med å håndtere følelsene sine og samhandle med andre, og *oppmerksomhetsvansker*, der barnet strever med å konsentrere seg eller sitte stille over en periode. Det er imidlertid store variasjoner mellom kommuner hvor stor andel av barna som får denne typen oppfølging, noe avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet Irene Hilleren mener kan skyldes både at kommunene vurderer behovene ulikt og at ressursene er ulikt fordelt. I tillegg til tall på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp viser forskning at så stor andel som 15-20 % har så store vansker at det preger trivsel, læring og sosial omgang med andre (Helland et al., 2019).

Som pedagog i barnehage gjennom 20 år har jeg vinket mange barn av gårde til skolen. Stort sett med en trygghet om at dette kommer til å gå bra. Hvert år er det imidlertid barn som til tross for tett oppfølging og ekstra innsats blir sendt av gårde med en bekymring for hvordan skolehverdagen med større forhold, større faglig fokus, mindre voksentetthet, og mer

stillesittende arbeidsmåter vil oppleves. Når media og forskning rapporterer om økt omfang av psykiske helseplager (Bru et al., 2016), og økt skolefravær (Havik, 2016), går automatisk tankene til disse barna.

Bakgrunnen for valg av tema er at denne utviklingen gir grunn til bekymring, og et ønske om å se på hvilke ferdigheter de som arbeider og er tette på barnet i perioden rundt overgang til skolen legger vekt på og syns er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen. Et ønske har vært å se nærmere på om ulike grupper som barnehagelærere, lærere og foreldre vektlegger ulike ferdigheter, eller om de er rimelig samstemte. Er det f.eks. ulikt hva lærere på 1.trinn og barnehagelærere for førskolebarn trekker frem som viktige ferdigheter, eller er det konsistent? Og hva trekker foreldre frem som viktig? De ulike gruppene vil trolig anerkjenne ferdigheter de selv anser som viktige, så hersker det svært ulike syn i de ulike gruppene på hvilke ferdigheter som skaper forutsetning for mestring, vil dette kunne skape lite sammenheng for barna.

1.2 Tidligere forskning på området

Det finnes en del forskning både internasjonalt og nasjonalt på hvilke ferdigheter som er viktige for å oppleve mestring i skolen. Til tross for at mye av den internasjonale forskningen er utført i USA og Storbritannia, som ikke alltid er overførbart til norsk kontekst, er funnene i disse studiene likevel relevante. Forskning har vist at dette inkluderer en rekke ferdigheter innenfor ulike utviklingsområder. Noen studier fremhever kognitive ferdigheter som oppmerksomhet, arbeidsminne og problemløsning som avgjørende for å lære og utvikle seg på skolen (Diamond, 2013; Gathercole & Alloway, 2008). Gathercole & Alloway (2008) viser hvilken rolle arbeidsminnet spiller i læring i skoleårene, mens Diamond (2013) undersøker hvordan eksekutive funksjoner som arbeidsminne, selvregulering, oppmerksomhets- og atferdskontroll og perspektivtakning, påvirker barns evne til læring.

Forskning har også vist at sosiale og emosjonelle ferdigheter spiller en viktig rolle for å oppleve mestring i skolen. Det å kunne håndtere følelser og stress, ha god selvregulering, og kunne samarbeide med andre er avgjørende for å trives og oppleve at en mestrer skolehverdagen. Dette viser bl.a. Durlak et.al (2011) og Greenberg et.al (2003) i sine studier. En annen internasjonal studie har forsket på hvilke ferdigheter barn trenger for det de kaller å «lykkes» på skolen (Boyd et al., 2005). De fant gjennom sine undersøkelser at barn trenger en

kombinasjon av intellektuelle ferdigheter, motivasjonsegenskaper og sosioemosjonelle ferdigheter. De fant at like viktig som kognitive ferdigheter er sosioemosjonelle ferdigheter og motiverende egenskaper. Boyd et.al (2005) fremhever ferdigheter som det å forstå andres følelser, kontrollere egne følelser og atferd og kunne være i samspill med jevnaldrende og lærere. De må kunne ha evne til å samarbeide, til selvregulering, følge instruksjoner, og holde oppmerksomhet rundt en oppgave eller aktivitet. Motiverende egenskaper som Boyd et.al. (2005) fant var viktige er det at barna var spent og nysgjerrige på å lære, og hadde mestringstro ved at de var trygge på at de kunne lykkes med en oppgave. Dette kan sammenlignes med det Dweck (2006) introduserte som «growth mindset» som handler om å tro på at ens evner og ferdigheter kan utvikles gjennom innsats og hardt arbeid. Hun viste at elever som har denne mentaliteten er mer motiverte og presterer bedre enn elever som har en mer fastlåst tankegang om at deres evner er medfødt og mindre foranderlige (Dweck, 2006).

En annen internasjonal studie, Blair & Raver (2015) har undersøkt hvordan selvreguleringsferdigheter gir barn grunnlag for tilpasning i skolen. De viser hvordan utvikling av selvreguleringsferdigheter gjør barnet i stand til å engasjere seg i læringsaktiviteter. De understreker at det å ha fokus på barns utvikling av selvreguleringsferdigheter forstyrrer ikke læring av tidlig kunnskap om bokstaver og tall, men derimot setter scenen for det og muliggjør denne læringen (Blair & Raver, 2015).

Nasjonalt har Folkehelseinstituttet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført en undersøkelse der de undersøkte hvilke faktorer i barnehage- og skolemiljø som henger sammen med barns psykiske helse og skoleferdigheter når de er 8 år. De fant var at for de fleste barna var det sammenheng mellom positive og negative relasjoner til de voksne i barnehagen og i skolen, og skoleferdigheter og psykisk helse hos barna i skolealder (Helland et al., 2019). Barn med konflikt med den voksne i barnehagen eller læreren i skolen, hadde dårligere skoleferdigheter og mer eksternaliserende og internaliserende vansker enn barn som ikke hadde konflikt med lærer. Folkehelseinstituttet fant at læringsmiljø, først og fremst i form av relasjon til de voksne i barnehage og skole viste seg å ha stor betydning for utvikling av ferdigheter og psykisk helse hos barn i tidlig skolealder. Denne studien ser først og fremst på hvilke ferdigheter som er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen, men læringsmiljøet og relasjon til voksne vil trolig avhenge av at det er noen ferdigheter til stede, og studiene kan på den måten relateres til hverandre.

På oppdrag fra regjeringen kom Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) med en utredning av grunnopplæringen vurdert opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunnsliv. Der kom utvalget med fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, å kunne utforske og skape. Disse områdene reflekterer et bredt kompetansebegrep som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring og utvikling. Sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter her blant annet engasjement i og holdninger til fag, og til egen læring, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Utvalget poengterer at dersom disse sidene ved barn og unges læring skal prioriteres i skolehverdagen, må de være en del av målene i fagene.

Boyd's studie rapporterte om at så mange som 20 % av barna i førskolen ikke hadde nødvendige sosiale og emosjonelle ferdigheter for å være «klar» for skolen. Dette samsvarer med det Helland et.al. (2019) fant i sin undersøkelse at 15-20 % av åtteåringene har vansker som er så alvorlige at de går ut over sosiale relasjoner med andre, trivsel og læring.

1.3 Studiens aktualitet og formål

Statistikk og forskning viser økende antall barn som får spesialpedagogisk hjelp (SSB) og at en femtedel av barna har så alvorlige vansker at det går ut over trivsel, læring og sosial omgang med andre (Boyd et al., 2005; Helland et al., 2019). Andre forskere rapporterer om økte psykiske helseplager (Bru et al., 2016) og skolefravær (Havik, 2016). Til tross for en viktig pågående debatt om i hvilken grad det er barna som skal være «skoleklare» eller skolen som må endre arbeidsmåtene for å være klar for å ta imot det store mangfoldet av seksåringer, så er det utvilsomt en del viktige ferdigheter som bør være på plass for at barn skal trives i og mestre skolehverdagen. I debatten blir ofte barnehagens rammer og arbeidsmåter vurdert til å være bedre tilrettelagt for å møte det store mangfoldet av barn, noe som kan skyldes ulikhet i barnehagens og skolens mål og læreplanverk. Til tross for at mange vil si at barnehagen i større grad klarer å møte det store mangfoldet enn skolen, ser man også de samme vanskene i barnehagen som Boyd et.al. (2005) og Helland et.al. (2019) rapporterer om.

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilke ferdigheter de som befinner seg tett på barnet i perioden før og etter overgang til skolen opplever er viktige for å skape forutsetning

for mestring i skolen. Utvalget inkluderer derfor barnehagelærere, lærere og foreldre. Det undersøkes hvilke arbeidsmåter de bruker for at barna skal utvikle viktige ferdigheter og hvilke barrierer de opplever kan hindre arbeidet. Det undersøkes også om det er ulikheter eller samstemthet både mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter de ulike gruppene trekker frem som viktige.

1.4 Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål

I denne studien rettes fokus mot pedagogers og foreldres opplevelse/forståelse av viktige ferdigheter for å skape forutsetning for mestring i skolen. Studiens problemstilling er følgende:

«Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?»

I tillegg vil studien se på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke arbeidsmåter bruker pedagoger og foreldre for å utvikle viktige ferdigheter?
2. Hvilke barrierer opplever de kan hindre dette arbeidet?
3. I hvilken grad er det ulikhet eller samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter som er viktige?

Resultatene fra analysen vil bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag og tidligere forskning.

1.4 Avgrensning

På grunn av oppgavens størrelse, samt tidsmessige begrensninger har jeg måttet avgrense oppgaven i forhold til antall informanter innenfor hver av informantgruppene. Utvalget i denne studien avgrenses ved at 12 informanter, som henholdsvis er pedagogiske ledere som arbeider med førskolebarn, lærere på 1. trinn eller foreldre til førskolebarn intervjues. Det er krav om at de i lys av sin rolle som forelder eller sitt arbeid som pedagog, er tett på barn i overgangen mellom barnehage og skole. De besitter relevant faglig kunnskap og erfaring i forhold til studiens problemstilling. Ved bedre tid og større omfang kunne det vært interessant å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode, og således nådd ut til et større utvalg uten å miste muligheten til å gå i dybden på de ulike temaene.

2. TEORETISK GRUNNLAG

Dette kapitlet vil danne grunnlag for studiens videre forskning og funn, og vil bidra til å ramme inn studien.

Barnehage og skole blir regulert av barnehage- og grunnskolelov (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2005), og Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2020) gir utfyllende bestemmelser for barnehagens og skolens innhold og oppgaver. Det vil derfor være sentralt å se på hvordan disse dokumentene omtaler tema for studien. Kapitlet vil videre se på relevante politiske dokumenter, (samt tidligere forskning på området), og redegjøre nærmere for sentrale begreper knyttet til studien.

2.1 Hva sier barnehagen og skolens styringsdokumenter om tema?

Rammeplan for barnehagen bruker ferdigheter i liten grad, men sier at barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområdene gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter. Fagområdene skal være gjennomgående del av barnehagens innhold, men er formulert som områder barnehagen skal arbeide med for å fremme trivsel, allsidig utvikling og helse hos barna, ikke som konkrete mål eller ferdigheter hvert barn skal nå eller lære.

Læreplanverket er systematisk bygd opp, med spesifiserte mål for kunnskaper og ferdigheter. Ferdigheter blir i læreplanverket brukt som del av kompetansebegrepet. Kompetanse blir i overordnet del definert som å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 1998). Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 16 (2015-2016)) definerer kompetanse som evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og ser kompetanse som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill. Kompetanse sees da på som noe større og noe som kommer etter ferdigheter, ved at barnet utvikler forståelse for hvordan, hvorfor og når det skal ta i bruk de ulike ferdighetene.

Ferdigheter og kompetanse er altså to relaterte, men likevel forskjellige begreper. Der ferdigheter referer til en persons evne til å utføre en bestemt oppgave eller aktivitet, og kan være av kognitiv, sosial eller fysisk art, refererer kompetanse til en persons evne til å anvende sine ferdigheter og kunnskap på en effektiv måte for å nå bestemte mål eller oppgaver.

Ferdigheter kan med andre ord betraktes som en del av kompetansen, men kompetanse vil også inkludere andre faktorer som erfaring, kunnskap og evne til å anvende ferdigheter på en effektiv måte.

Bruken av begrepet *grunnleggende ferdigheter* ble hyppig debattert i forkant av fornyelsen av Kunnskapsløftet, da det ble pekt på at definisjonen «å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger» lå så nær en kompetanseforståelse, at en heller burde bruke *kompetanse* (NOU 2015:8). Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at grunnleggende ferdigheter var blitt smalere forstått enn det som var hensikten, og at bruk av *kompetanse* kunne understøtte at kompetansene utvikles kontinuerlig gjennom opplæringsløpet. Forskningsspørsmålet i denne studien vil imidlertid bruke ferdigheter, da fokuset vil være på barn som er såpass tidlig i opplæringsløpet at ferdighetene først må læres, før erfaringer rundt bruken av de gjør at det blir en kompetanse hos barnet. På den måten blir en del av ferdighetene også forutsetninger for annen læring.

2.2 Ferdigheter

Barn må utvikle mange ulike ferdigheter for i best mulig grad stå rustet til å møte og mestre livets realiteter. Livet byr for de fleste på både positive og negative opplevelser, og hvilke ferdigheter barnet innehar vil være avgjørende for hvordan barnet mestrer utfordringer. Det kan være utfordringer som oppstår i familien, blant venner, i barnehagen, på skolen og også senere i livet. Dette er tett knyttet opp mot livsmestringsbegrepet, som har fått økt aktualitet i barnehage og skole de seinere årene, og som omfatter mange ferdigheter. Ferdigheter («skill») definerer Englund et.al (2018) som handlinger eller oppgaver som utføres viljestyrt, og har en bestemt hensikt eller et bestemt mål. Ferdigheter kan sees på som en type handlingskapasitet. I sammenheng med ferdighetsutvikling bruker Englund et.al (2018) begrepene kvalitative og kvantitative forandringer. Kvantitative forandringer innebærer utvikling av nye ferdigheter, og kvalitative forandringer innebærer å bli bedre på en ferdighet. Ved kvalitative forandringer blir barnet i stand til å tilpasse ferdigheten til ulike forhold og situasjoner, og får på den måten større fleksibilitet i bruken av ferdighetene.

Det er individuelle forskjeller i utvikling av ferdigheter. Hadders-Algra (2010) peker på at menneskets atferd og utvikling preges av variasjon og variabilitet, og det forklarer hvorfor mennesker er så ulike og unike. Variasjon innebærer at mennesket har et stort repertoar av kognitiv, motorisk og sosial atferd og handlinger som kan kombineres på veldig mange måter. Variabilitet innebærer at mennesker har kapasitet til å velge atferd og handlinger fra dette repertoaret og tilpasse til situasjonene de er i (Hadders-Algra, 2010). De individuelle forskjellene på hvilke ferdigheter mennesket innehar, vil f.eks. vises i ulik type atferd.

Begrepet evne knyttes ofte til begrepet ferdighet, men Englund et al. (2018) mener det er viktig å skille mellom disse. Evner er et individs generelle trekk eller egenskaper, som er underliggende, medfødte og relativt stabile, mens ferdigheter er lærte og kan trenes opp. Det er derfor viktig at ikke disse begrepene brukes synonymt. Læring av ferdigheter kan imidlertid være en utfordring for barn med biologisk sårbarhet. Biologisk sårbarhet kan referere til medfødte eller ervervede helseproblemer eller funksjonsnedsettelse som kan påvirke læring og utvikling på ulike måter. En av de største utfordringene er at barn med biologisk sårbarhet kan ha begrensninger i sosiale, kognitive eller motoriske ferdigheter som kan hindre dem i å lære ferdigheter på samme måte som jevnaldrende som ikke har de samme begrensningene. Da kan det være en utfordring å skape gode forutsetninger for mestring. Dette redegjøres det nærmere for i kapittel om typiske lærevansker og psykiske plager.

2.3 Livsmestring

Livsmestring blir i Plischewski (2018) definert av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner som «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte, samt å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden». Det økte fokuset kan sees i lys av kompleksiteten det økte mangfoldet i samfunnet representerer, og det faktum at psykiske lidelser er blitt samfunnets kanskje største helseutfordring (Bru et al., 2016). Rammeplan for barnehagen har livsmestring og helse som del av verdigrunnlaget, og sier at barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kunnskapsløftet har folkehelse og livsmestring som

tverrfaglig tema, og skolens formålsparagraf sier at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Så livsmestring anses som viktige områder både i styringsdokumentene for barnehage og skole. Gode barnehager, der gode relasjoner preger hverdagen vil bidra til å fremme barns livsmestring og psykiske helse, samt forebygge og utjevne sosiale forskjeller.

2.3.1 Mestringsbegrepet

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier at barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og egenverd. Begrepet mestring kan ha mange betydninger og brukes forskjellig i ulike kontekster. Innenfor psykologi handler mestring i hovedsak om det å kunne takle utfordringer og stress på en hensiktsmessig måte (Størksen et al., 2018). En verdenskjent forsker på mestring, Richard Lazarus vektlegger hvordan individet fortolker situasjonen, og egne ressurser i møte med hendelser som oppstår. Ut fra hvordan mennesket fortolker situasjonen, og hvordan det ser på egne og andre tilgjengelige ressurser, vil personen finne mestringsstrategier (Lazarus, 1994).

I pedagogisk sammenheng og i dagligtale brukes begrepet ofte om det å ha lært seg noe, at individet mestrer nye ferdigheter. Mestringstro eller Banduras *self-efficacy* er et viktig begrep i denne sammenheng, som handler om hvorvidt et menneske har tro på at det vil klare å løse en bestemt oppgave. Det er naturlig at en person vil ha ulik mestringstro innenfor ulike områder, og personens mestringstro vil trolig påvirke motivasjon, tankemønstre, kognitive prosesser og handlingsvalg. Dweck (2006) beskriver to ulike måter å forstå mestring: «growth mindset» (lærende tankesett) og «fixed mindset» (låst tankesett). Et lærende tankesett innebærer at vi ser muligheten til å mestre og utvikle oss innenfor mange områder, om vi legger ned den innsatsen som skal til. Mens motsatt vil en med et låst tankesett tro at våre evner er medfødte og låste, slik at det ikke er mulig å forbedre ferdighetene til tross for innsats. Dette vil være en uheldig tenkemåte for barn, og det er viktig at omgivelsene rundt barnet støtter det i å forsterke det lærende tankesettet ved å oppmuntre og verdsette innsats og interesse fremfor resultater. Mestringsbegrepet i denne studien vil på samme måte ha fokus på at barnet opplever mestring ikke nødvendigvis i form av de beste faglige resultatene, men at det opplever trivsel og utvikling ved å delta i skolehverdagen.

Det vil være individuelle forskjeller på menneskers evner og ferdigheter, og det finnes flere perspektiver på årsakene til de individuelle forskjellene. De mest relevante inkluderer

biologisk, kognitivt, sosialt og miljømessig perspektiv. Disse perspektivene kan samvirke og påvirke hverandre, og det er derfor viktig å ha en helhetlig tilnærming til de individuelle forskjellene.

2.4 Epigenetikk

Barnets erfaringer i de første leveårene har trolig langt større betydning for karakteristiske måter å reagere på enn vi trodde for bare tjue år siden. Barnets genetiske arv er likevel fortsatt høyst aktuell. Nyere forskning setter ikke genetisk arv og miljøfaktorer opp mot hverandre, men understreker i stedet at barns arvede disposisjoner og dets omgivelser står i et kontinuerlig gjensidig og komplekst påvirknings- og avhengighetsforhold. Miljøfaktorer og genetik går hånd i hånd, de kan dra i samme retning eller hver sin vei, og derved holde hverandre i sjakk (Berg-Nielsen, 2010).

Menneskets DNA kalles ofte «arvemolekylet», fordi det er en type molekyl i kromosomene som er bærere av all genetisk informasjon. Det foregår også en rekke mellomliggende prosesser fra DNA til atferd som involverer RNA (ribonukleinsyre), som overfører genetisk informasjon fra DNA til nye proteinceller (Berg-Nielsen, 2010). RNA må aktiveres eller «skrus på» for at medfødte gener skal bli en del av barnets egenskaper og atferd. Det innebærer at selv om man har arvet et gen, trenger det ikke å bli styrende, man arver snarere en disposisjon, eller en mulighet. Og denne aktiveringen er i stor grad påvirket av miljøfaktorer rundt barnet. Disse prosessene kalles *epigenetikk*. Miljøfaktorer kan ikke endre genene, men påvirkning fra omgivelsene kan i stor grad sørge for at latente genetiske disposisjoner kommer til uttrykk (Berg-Nielsen, 2010). Uheldig miljøpåvirkning kan altså aktivere en medfødt sårbarhet for å utvikle vansker eller negativ atferd (Shanahan & Hofer, 2005). Psykososiale begrensninger i barnets miljø kan også føre til begrensede muligheter og stimulering, slik at positive genetiske disposisjoner ikke blir aktivert (Berg-Nielsen, 2010). På den andre siden kan positive miljøpåvirkninger hindre at en medfødt sårbarhet utvikler seg eller blir styrende hos barnet.

Det lille spedbarnet er helt avhengig av omgivelsene for å kunne utvikle seg. Ved fødsel er hjernen hos mennesker mer uferdig enn hos andre pattedyr, noe som kan være en fordel fordi hjernens utvikling i større grad blir formet av omgivelsene barnet fødes inn i, og slik sett blir mer tilpasningsdyktig (Berg-Nielsen, 2010). Noe av det som skjer i hjernen det første

leveåret, er «slukking» av synaptiske forbindelser mellom hjerneceller som ikke blir stimulert. Det vil sjelden være enkeltstående hendelser som påvirker hjernens utvikling, men heller stadige, gjentatte hendelser (Berg-Nielsen, 2010) som f.eks. vedvarende vold i hjemmet eller neglisjering fra foreldre. Ubehagelige hendelser lagres i amygdala, en del av hjernen som delvis er utenfor menneskets bevissthet. Mangel på positive opplevelser i den første tiden bidrar til at forbindelser mellom amygdala og andre deler av hjernen ikke utvikles godt nok. Dette kan føre til en ubevisst, underliggende engstelse, og plutselige innslag av angst som en ikke klarer å regulere, fordi forbindelsene mellom amygdala og andre deler av hjernen er svekket.

Hjernens fremre del kalles *prefrontale cortex*, og er senter for blant annet oppmerksomhet og refleksjon. I denne delen finnes også *den orbitofrontale cortex*, som er det viktigste område for utvikling av emosjonell kompetanse og sosiale ferdigheter (Berg-Nielsen, 2010). Dette er en del av hjernen som utvikles etter barnet er født, og avhenger av hvilke sosiale og emosjonelle stimuli barnet får. Det er forhold som tyder på at den sosiale utviklingen er særlig følsom for erfaringer i tiden mellom 6 til 18 måneder, og positive erfaringer vil utløse prosesser i hjernen, som stimulerer vekstbetingelser for nerveceller i prefontale cortex (Berg-Nielsen, 2010). På den andre siden kan tidlige erfaringer som utløser stressreaksjoner hos fostre, sped- og småbarn, ha en spesielt negativ innvirkning på hjernens utvikling. Indre aktivering av stresshormoner er en av de store utfordringene mennesker må lære seg å håndtere, og håndteringen utgjør selve grunnsteinen i vår mentale helse. Synaptiske forbindelser i hjernen fungerer som koblinger mellom hjernen, og disse er direkte relatert til stress og omsorgserfaringer særlig i barnets første leveår. Tidlig og ikke optimal foreldrefungering fører til en sårbarhet for stress senere i livet (Evertsen-Stanghelle, 2018). Et barn som ikke har opplevd sensitiv omsorg og følelse av grunnleggende trygghet kan håndtere motgang og vanskeligheter som aktiverer stressreaksjoner dårligere enn barn som har fått dette i tilstrekkelig grad (Evertsen-Stanghelle, 2018), og vil ha større utfordring med å utvikle sosioemosjonelle ferdigheter.

For å bedre forstå individuelle forskjeller i evner og ferdigheter er det nødvendig å se nærmere på biologiske faktorer, og deres innvirkning på læring.

2.5 Biologiske faktorer og læring

Hjernen består av flere celletyper, og de vi kjenner best til er nevroner, som blant annet er involvert i informasjonsoverføring i hjernen. Nevroner består av tre deler; dendritter, som tar imot informasjon, soma som integrerer informasjon og aksoner, som videregir informasjon (Englund et al., 2018). Mange aksoner har et fettlag kalt myelin, som både isolerer og gjør at informasjonen overføres raskere mellom nevronene. Myeliniseringen er en del av utviklingsprosessen. Den starter vanligvis tidlig i fosterutviklingen, med størst aktivitet første leveår, i forbindelse med utvikling av først motorikk, og senere sensoriske områder, og fullføres ikke før i tidlig voksenalder med utvikling av forbindelser til prefontale områder.

Hjerneforskning på 1970-tallet (Bliss & Lømo, 1973) viste hvordan nevronene gjennom gjentatte stimuleringer ble koblet sammen, og det har de siste årene blitt en allment akseptert hypotese at læring lagres i nettverk mellom nevroner (Choi & Bastian, 2007, i Englund et al., 2018). Avansert MRI-teknikk har gjort det mulig å studere volum av nevroner og koblinger, og hvordan disse endrer seg over tid. Utviklingen av hjernen starter allerede i mors mage, og som nyfødt har barnet flere nevroner enn seinere i livet, da mange av disse forsvinner tidlig i barnets utvikling. Det ser ut til at volum av nevroner minker gjennom livet, mens volum av koblinger øker frem til 40-årsalderen, og minsker etter dette (Sowell et al., 2004). Dette tyder på at koblingene mellom nevroner blir forsterket gjennom barns utvikling. Forskning har vist at dette skjer uavhengig av kronologisk alder, men i form av at stimuli og trening skaper økte forbindelser innen bestemte områder i hjernen, og koblingene skjer ut fra erfaringene barn gjør. De koblingene som ofte blir benyttet, vil bli forsterket. På den måten vil ferdigheter gå fra at barnet forstår hva en ferdighet går ut på, til at den blir automatisert, og kan utføres uten at barnet trenger være bevisst på hvordan den gjøres.

For å fremme læring trenger barn mange ulike stimuli og erfaringer, og mulighet til å øve på ferdigheter. Det å lære innebærer at nevrale nettverk forandres over tid, og av erfaringene barnet får (Hadders-Algra, 2010). Englund et al. (2018) forklarer dette som en knagg til å henge erfaring på, og at størrelsen på knaggen øker jo mer en trener på ferdigheten. Vi vet at vi må øve for å bli flinke til noe. Øvelse og erfaring vil litt etter litt øke mestringsgraden av ferdigheten. Dette er utledet fra prinsippet om at erfaring forbedrer en hjernefunksjon som etableres når vi lærer en ferdighet. Et annet prinsipp er at hvis en ikke øver opp en ferdighet,

vil en miste det. Når en hjernefunksjon ikke får stimuli gjennom trening, vil hjerneområdet bli degradert, som igjen vil vise seg i dårligere prestasjonsnivå. Forskning (Hadders-Algra, 2010) peker også på at treningen må være spesifikk, det vil si at det ikke er nok å øve på relaterte ferdigheter, men god mestring av en ferdighet fordrer øvelse på akkurat den ferdigheten. Det betyr også at barn trenger mange repetisjoner, for å utvikle sterke, store knagger. Skjer øving for sjelden eller med for få repetisjoner, kan nettverket bli for ustabil eller svakt. Det er derfor viktig at barn har progresjon, og får øvelse tilpasset nivået de er på, og at dette endres etter hvert som barnet utvikler ferdigheten. Det vil også være viktig at barnet får mulighet til gjentatte repetisjoner. Eksekutive funksjoner påvirkes ved gjentatte repetisjoner (Englund et al., 2018). Eksekutive funksjoner kan f.eks. være resonnering og selvkontroll, som muliggjør det å tenke seg om før man handler, å stå imot fristelser, og holde fokus på en aktivitet over tid. Dette er kognitive funksjoner, som vil være viktig for skoleprestasjoner og for å lykkes i arbeidslivet.

Barn velger oftest aktiviteter de liker å gjøre, og eksekutive funksjoner vil derfor trenes best dersom aktiviteten barnet skal gjøre er noe barnet liker og har lyst til. Barnets motivasjon er utgangspunkt for at aktiviteten skal oppleves lystbetont, så det å styrke barnets motivasjon blir et viktig grep for å bidra til at barnet ønsker flere repetisjoner. Derfor vil leken være en svært viktig arena for å lære og utvikle ulike ferdigheter både gjennom målrettede lekbetonte aktiviteter, men like mye gjennom barnas egeninitierte lek, også kalt «den frie leken». Opplevelsen leken gir av hengivenhet, lykke og spenning vil motivere barnet til å stadig søke tilbake til denne «flow»-følelsen. Dette vil være drivkraften til mestring av utfordringer, og vil gi motivasjon til gjentakelser, og trening av ferdigheter. Dette vil gjelde langt mer enn det å mestre fysiske utfordringer. Flow-opplevelsen vil like fullt gjelde det sosiale, både i leken og også senere i livet, gjennom gleden over å være sammen med andre, bli lyttet til, kunne utveksle meninger, samarbeide med andre osv. Dette vil gi barnet ny forståelse for egen samhandling med andre, og danne grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse. Gjentatte repetisjoner vil ikke bare danne nevralt sammenhenger, men også opprettholde og forsterke disse (Diamond, 2012), noe som gir bedre læring. Utfordringen for pedagoger i både barnehage og skole blir å legge til rette for aktiviteter, som gir barnet motivasjon til å gjenta aktiviteten nok ganger til at det skjer en utvikling av ferdigheten en ønsker barnet skal mestre, gjennom det Kibsgaard (2019) kaller *nyte* og *nytte*. Med det mener hun det å gi tilstrekkelig tid og rom til den frie leken på barnas egne premisser, i tillegg til å legge til rette for lekeaktiviteter som stimulerer de ønskede ferdighetene. En forskningskartlegging på de

Yngste barna i skolen, utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet viser at barns motivasjon avhenger av at læringsaktivitetene åpner for egeninitierte tiltak, gjennom utprøving og samarbeid med andre (Lillejord et al., 2018), bl.a. gjennom lek. Utgangspunktet for kartleggingen var at det etter innføringen av seksårsreformen ikke er utført særskilt forskning på tidligere skolestart. En forutsetning for reformen var at leken skulle ha en fremtredende plass i hele småskolen, og at barna skulle veksle mellom fysisk aktivitet og stillesitting. Trenden er imidlertid at skolens tradisjonelle arbeidsmåter er gjennomgående i småskolen, og til og med flyttes nedover i barnehagen, uten at det finnes dokumentasjon for at dette er positivt for barnas læring og utvikling, eller for deres trivsel. Komiteen understreker betydningen av at det pedagogiske opplegget i barnehage og skole er basert på kunnskap om hvordan de yngste barna lærer og utvikler seg, og forventer at nye læreplaner etter fagfornyelsen legger til grunn at lek er en naturlig del av skolehverdagen til de yngste barna i skolen. Lillejord et al. (2018) konkluderer bl.a. med at det trengs mer forskning på hva slags type lek som fører til hvilke former for læring, og på hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk for de yngste barna i skolen. De peker på at det trengs et tettere samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole, for at skolen skal få kjennskap til hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen, og kan gi dem tid og mulighet til å tilpasse seg en ny hverdag.

2.6 Ulike ferdigheter

Det kan være utfordrende og lite hensiktsmessig å dele barns utvikling inn i ulike områder, fordi utviklingen er en integrert prosess der utviklingsområdene påvirker og foregår i nær sammenheng med hverandre. Det er derfor egentlig ikke mulig å se utviklingsområdene isolert. Hwang og Nilsson (2011, i Glaser, 2018a) deler barnets utvikling i sosioemosjonell utvikling, kognitiv/perseptuell utvikling og motorisk eller fysisk utvikling. Ogden (2019) bruker samme inndeling, og kaller kompetanse innenfor disse tre utviklingsområdene for personlig kompetanse. I det følgende vil den samme inndelingen bli brukt.

2.6.1 Sosioemosjonelle ferdigheter og sosial kompetanse

Den sosioemosjonelle utvikling omfatter barnets personlighetsutvikling, det vil si hvordan barn utvikles følelsesmessig til unike individer og medlemmer av samfunnet, utvikling av identitet og relasjoner til andre mennesker (Glaser, 2018a). Barnets sosioemosjonelle utvikling inkluderer tilegning av både sosiale og emosjonelle ferdigheter. På samme måte som

de andre utviklingsområdene er utfordrende å skille fra hverandre, gjelder det også emosjonelle og sosiale ferdigheter, da emosjonell utvikling legger grunnlag for sosial utvikling og læring (Drugli, 2018).

Emosjonelle ferdigheter handler om å gjenkjenne og sette navn på følelser, og om å lære konstruktive uttrykksformer og mestringsferdigheter (Ogden, 2019). I løpet av de første leveårene utvikler barn et stadig større og mer variert emosjonelt register. Barnas følelser blir mer differensierte, og de blir gradvis i bedre stand til å sette ord på hva de føler og til å regulere følelsesuttrykkene sine. Emosjonell utvikling handler med andre ord om hvordan barn lærer å gjenkjenne og forstå egne følelser, men også hvordan de kan oppfatte og forstå hvordan andre mennesker har det. Ogden (2019) beskriver barnets emosjonelle utvikling og fungering som grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse i de fem første årene, men understreker at de samme ferdighetene er virksomme gjennom hele livsløpet og er en forutsetning for nære relasjoner, for godt foreldreskap, for evnen til å holde på en jobb og til å samarbeide godt med andre.

Barnets utvikling av emosjonelle ferdigheter vil være avhengig av barnets tilknytning til nære omsorgspersoner i de første leveårene (Drugli, 2018). Noe av det viktigste det lille barnet trenger, er å oppleve grunnleggende trygghet. Denne tryggheten etableres gjennom samspill med personer i barnets nære omgivelser, og vil ha stor betydning for barnets robusthet mot stressende livshendelser (Evertsen-Stanghelle, 2018). John Bowlby, som er allment kjent for sine tilknytningsteorier sier (1990, i Evertsen-Stanghelle, 2018) at trygge tilknytningsforhold er den beste «livsforsikring» et menneske kan ha. Med det understreker han at de første tilknytningsrelasjonene følger mennesket videre i livet, og at kvaliteten på disse vil være helt avgjørende for i hvilken grad barnet etablerer evne til å ha tillit til, og inngå i positive relasjoner til andre mennesker.

Det lille barnet vil være helt avhengig av å inngå i sosialt samspill og få omsorg fra sine nærmeste. En positiv utvikling avhenger av at omsorgspersonene forstår og møter barnets signaler og behov. Gjentatte samspill med samstemte følelsesmessige utvekslinger bidrar til at barnet føler trygghet og glede, som igjen er med på å etablere gode forbindelser mellom barnets hjerneceller. På den måten vil det bli kjent med seg selv og sine egne følelser, og få den nødvendige støtten til å regulere følelsene sine. Emosjonsregulering innebærer at barnet kan kontrollere emosjonell erfaring og uttrykk, tilpasse disse til ulike sosiale situasjoner, og at det klarer å regulere atferden følelsene gir (Drugli, 2018). Barnets kapasitet til å regulere

emosjoner, utvikler seg i takt med nervesystemet, og gjennom at barnet gjentatt opplever at det får støtte til emosjonsregulering. Det kan skje gjennom at omsorgspersoner får barnet til å roe seg gjennom stemmebruk, kroppskontakt, bevegelser og mimikk. Sensitive omsorgspersoner vil etter hvert som de lærer barnet å kjenne, klare å tolke hva det trenger og justere seg etter det. Dette blir et samspillmønster som gir barnet forutsigbarhet og trygghet, fordi det opplever at omsorgspersoner er fysisk og emosjonelt til stede, og kan gi barnet omsorg og reguleringsstøtte når det gir signaler på at det trenger det. Etter hvert er det ikke nødvendig at de trygge tilknytningspersonene er tilstede i situasjonen (Drugli, 2018). Barnets erfaring med at de får støtte, hjelper likevel barnet å ha en hensiktsmessig atferd. Etter hvert vil barnet bli i stand til å regulere følelser og atferd, noe som får stor betydning for barnets sosiale utvikling og samspill med andre i barnehage og skole.

Størksen (2018b) beskriver sosial utvikling som individets utvikling mot å inngå i sosiale samspill med mennesker i sine omgivelser. Sosial utvikling vil dermed være et aktuelt tema gjennom hele livet, og omfatter utvikling av tilknytning og tillærte ferdigheter som sosial kompetanse. Boyd et.al. (2005) mener de viktigste sosioemosjonelle ferdighetene er å identifisere og forstå egne følelser, tolke og forstå emosjonelle tilstander hos andre, håndtere sterke følelser og følelsesuttrykk på en konstruktiv måte, regulere egen atferd, utvikle empati for andre og etablere og opprettholde relasjoner. De sier også at hver av disse ferdighetene bygger på hverandre, skjer i ulike stadier av utviklingen og avhenger av barnets samspill med viktige personer i barnets omgivelser.

Sosial kompetanse handler da om barns ferdigheter i kontakt og samhandling med andre og omtales også som interpersonlige ferdigheter eller relasjonsferdigheter (Ogden, 2019). Denne kompetansen bygger delvis på kognitiv og fysisk kompetanse, fordi det å kunne planlegge og utføre sosialt kompetent atferd krever at en behersker både verbalt og ikke-verbalt språk. Den sosiale kompetansen skiller seg fra andre former for kompetanse, og handler om å beherske et stort antall sosiale ferdigheter for å nå et sosialt mål. Når barnet lykkes sosialt, kaller Ogden (2019) det for «Den gode tilpasning», som handler om at barns ferdigheter og motivasjon er tilpasset de forventninger og muligheter som finnes i miljøet.

Ved overgangen fra barnehage til skole vil både læringsrelaterte og vennerelaterte sosiale ferdigheter være sentrale. Det vil handle om at barnet kan starte og fullføre skolefaglige oppgaver, kan lytte oppmerksomt, mestrer deltakelse i gruppearbeid, tar initiativ og holder

fokus på læringsaktiviteter. Vennerelaterte sosiale ferdigheter trenger barnet for å få og opprettholde vennskap og kunne samhandle med andre på positive måter. Det kan innebære å delta i lek og samtale, involvere andre barn, å hilse og svare på henvendelser eller ta initiativ til felles aktiviteter. God sosial tilpasning kan ofte resultere i gode relasjoner knyttet til barnet, men forutsetter at rollene er gjensidig bekreftende og utfyller og styrker hverandre. Barnets sosiale kompetanse vil avhenge av dets evne til empati, selvhevdelse og selvkontroll, samarbeidsevne og ansvarlighet. Dette er ferdigheter som utvikles i en kompleks og hårfin balanse mellom omtanke for andre og det å ivareta seg selv (Størksen, 2018b).

Det er gjort mange forsøk på å definere sosial kompetanse i litteraturen, men ingen har foreløpig fått allmenn oppslutning. Ogden (2019) definerer sosial kompetanse slik:

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

Ogden vektlegger i denne definisjonen at sosial kompetanse skal kunne fungere i barns forsøk på å tilpasse seg og få venner, men også for å kunne hevde seg selv, påvirke andre og dekke egne sosiale behov. Definisjonen legger også vekt på integrering av tanker, følelser og atferd for å kunne regulere oppmerksomhet, følelser og atferd for å klare å etablere kontakt, utvikle vennskap og sosiale nettverk med andre. Det handler også om hvordan barn og unges selvoppfatning, hvordan de opplever å være kompetent, akseptert og respektert.

At ikke litteraturen enes om en felles definisjon, kan skyldes ulike meninger om hva sosial kompetanse inneholder. Det synes imidlertid å være aksept for at sosial kompetanse dreier seg om den kognitive, den emosjonelle og atferdsdimensjonen (Ogden, 2019). Den kognitive handler om hvordan barn og unge forstår sosiale signaler og situasjoner, hvordan de løser utfordringer, tar beslutninger og setter mål. Den emosjonelle dimensjonen er knyttet til barnets eller den unges verdier, holdninger og motivasjon for å handle sosial kompetent. Dette kan også handle om hvordan følelser som angst eller sinne kan forstyrre læring eller sosial atferd. Atferdsdimensjonen handler om observerbare handlinger eller praktisk-sosiale ferdigheter som sees på som funksjonelle for å nå sosiale mål. Betydningen av de ulike dimensjonene blir diskutert, og det er da særlig betydningen av kognitive og praktisk sosiale ferdigheter det er

uenighet om. Mens noen fremhever det tankemessige grunnlaget for sosial atferd som persepsjon, problemløsning og beslutninger, vektlegger andre mer interpersonlige ferdigheter som empati, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse, noe som også kommer til uttrykk i synet på læring av sosial kompetanse. En kognitiv tilnærming vil ha fokus på at barn og unge først må forstå hvordan de skal handle kompetent, mens ferdighetstilnærmingen tar utgangspunkt i praktiske læringssituasjoner, der ferdighetene læres gjennom rollemodeller, veiledning og rollespill. Endring av atferd vil da legge grunnlag for refleksjon og forståelse, og dermed for utvikling av sosialkognitive ferdigheter (Ogden, 2019).

Gresham og Elliott (1990, i Ogden, 2019) skiller mellom 5 sosiale ferdighetsdimensjoner: empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet. Dette er sentrale ferdigheter, som også vil brukes i resultatdelen, så de vil utdypes nærmere.

Empati er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter, og Gresham og Elliott mener at denne ferdighetsdimensjonen består av en kognitiv og en emosjonell komponent. Den kognitive komponenten handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon. Empati spiller en viktig rolle i mellommenneskelig samhandling, fordi det handler om å tolke og forstå den andres emosjonelle tilstand. Empati kommer blant annet til uttrykk som omtanke og respekt for andres følelser og meninger, og som ferdigheter i det å lytte og gi positive tilbakemeldinger til andre. Det er mye som tyder på at empati utgjør kjernen i gode og forpliktende vennskap og relasjoner som gjensidig innlevelse og forståelse (Ogden, 2019).

Samarbeid omtaler Gresham og Elliot, som det å dele og hjelpe andre, samt følge regler og beskjeder. Samarbeid med jevnaldrende beskriver Ogden (2019) som et horisontalt samarbeid mellom likeverdige parter, og handler om samhandlingsferdigheter som turtaking og å justere seg etter andre i lek og aktiviteter, mestre overgangssituasjoner og omorganisering, ignorere forstyrrelser osv. Samarbeid med voksne er mer asymmetrisk, og forutsetter at barn og unge i større grad følger beskjeder og regler hjemme, og i barnehage/skole. Dette blir også omtalt som regelstyrt atferd eller «lydighet», selv om man i vårt demokratiske oppdragsklima heller vil omtale dette som samarbeid.

Selvhevdelse handler om å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter. Gresham og Elliott fremhever samtaleferdigheter og deltakerferdigheter. Samtaleferdighetene

innebærer å presentere seg og starte samtaler, og snakke positivt om seg selv.

Deltakerferdigheter omfatter å formidle sin interesse for å delta i aktiviteter som allerede er i gang, tilby seg å hjelpe eller inkludere andre i lek, samtaler og aktiviteter. Selvhevdelse innebærer å ta initiativ overfor andre, kunne hevde egne rettigheter på en måte som ikke krenker eller sårer, når disse blir utfordret eller truet. Det handler også om å ta kontakt og initiativ til samtaler og lek, gjøre forespørsler og be om noe, uttrykke positive eller negative følelser. Det kan være en vanskelig balansegang mellom å være selvhevdende uten å fremstå dominerende, argumenterende og utfordrende.

Mens de andre ferdighetsdimensjonene på ulike måter representerer kollektive verdier og beskriver atferd som bidrar til barns tilpasning, handler selvhevdelse mer om individuelle verdier hvor barn fremmer egne meninger, behov, og rettigheter på en sosialt effektivt og positiv måte.

Selvkontroll eller selvregulering innebærer å ha følelser under tankemessig kontroll (Ogden, 2019), eller styre og justere tanker, følelser og atferd slik at man kan oppnå sine mål og tilpasse seg sosialt (Berger, 2011, i Størksen, 2018a). Boyd (2005) forklarer selvregulering som en dyp, indre mekanisme som ligger til grunn for den bevisste, planmessige og gjennomtenkte atferden. Selvregulering er evnen til å kontrollere sine impulser både til å slutte å gjøre noe man vet man ikke burde (selv om man ønsker å fortsette med det), og å begynne å gjøre det som trengs (selv om man ikke ønsker å gjøre det). Calkins & Williford (2009, i Størksen, 2018) ser på utvikling av selvregulering innenfor ulike områder som en hierarkisk prosess hvor grunnleggende utvikling av selvregulering (biologisk selvregulering) danner utgangspunkt for selvregulering innenfor andre områder. I den første tiden skjer det en utvikling innenfor biologisk selvregulering, oppmerksomhetsregulering og emosjonsregulering. Utviklingen innen disse tre områdene ligger til grunn for den mer avanserte atferdsmessige og kognitive selvreguleringen som skjer i løpet av barnehageårene. Selvregulering beror på tre kognitive funksjoner: *Fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll*. Dermed er det naturlig å si at selvregulering på mange måter er en kognitiv evne som utvikles hos barnet. Selvregulering er imidlertid en ferdighet som har stor betydning for sosial samhandling, fordi en både må rette oppmerksomheten mot den pågående handlingen, og holde tilbake forstyrrende impulser til beste for seg selv og andre (Størksen, 2018a), og derfor også sees som del av sosial kompetanse.

Selvregulering er en ferdighet som brukes i tenkning, så vel som i sosiale interaksjoner, og er helt nødvendig for positive relasjoner med andre og for å lære noe i en skolesetting (Boyd et al., 2005). Evnen til å ta hensyn til andre og huske ting med hensikt er også en del av selvregulering.

Studier viser at det er et fysiologisk grunnlag for utvikling av selvregulering, og at det er knyttet til modning av det prefontale cortex-området i hjernen, som skjer i førskoleårene (Blair & Raver, 2015). Selvregulering må imidlertid trenes på om førskolebarn skal utvikle finjusterte ferdigheter, og dette trenger de støtte i miljøet til. Om ikke barn praktiserer selvregulering nok, vil de relaterte hjerneområdene ikke være fullt utviklet (Boyd et al., 2005), noe som kan få følger for både faglig læring og sosial omgang med andre både i skolehverdagen, og inn i voksenlivet. Dette stiller derfor krav til voksenrollen i både hjem og barnehage og skole.

2.6.2 Kognitive ferdigheter og språkferdigheter

Bortimot all menneskelig fungering innebærer bruk av kognitive funksjoner. Kognitiv utvikling handler om tankeutviklingen. Kognitive ferdigheter kan for eksempel være persepsjon, oppmerksomhet, hukommelse, begrepsdannelse, språk, tenkning og problemløsning (Boyd et al., 2005). Kognitive ferdigheter er funksjonene som lar mennesket fange opp, filtrere og behandle informasjon, og vil derfor være tett knyttet til læring og utvikling. Gjennom handlinger som å velge ut, analysere og lagre, gjør de mennesket i stand til å skape og samle kunnskap.

Piaget er en av teoretikerne som har preget synet på barns kognitive utvikling, og som hevdet at barns tenkning fulgte bestemte stadier mot stadig mer abstrakt og logisk tenkning (Glaser, 2018b). Hvert stadie er ulikt de andre, og barna har ulike forutsetninger for å forstå verden rundt seg. Barn trenger opplevelser, og gjennom stadig nye erfaringer blir barnet utfordret til å tenke nytt, og på den måten lærer de og utvikler seg. Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, med Vygotskij (1896-1934) i spissen la større vekt på miljøets og kulturens betydning for barnets utvikling. Vygotskij mente at barnas utvikling kan sees som et resultat av deres sosiale samspill med omgivelsene. For å lære å tolke og håndtere omgivelsene, utvikler barn psykologiske og kulturelle verktøy. Disse verktøyene eller redskapene medierer handlingene, eller utgjør instrumenter som vi bruker og er avhengig av. Et viktig poeng blir da at grensen

for menneskers kunnskaper og ferdigheter ikke går ved individets kropp. I det vi tar i bruk redskaper som medierende ressurser, kan vi få til ting vi aldri ville klare med de evnene vi har fått fra naturens side. Eksempler på slike redskaper eller verktøy er fly, datamaskiner, høreapparat osv. En viktig forskjell på mennesker og andre skapninger er at tenkningen og atferden vår blir formet av og utøves ved hjelp av de medierende redskapene vi møter når vi vokser opp i sosiale fellesskap. Det viktigste av disse redskapene er det menneskelige språket (Säljö, 2016). Ved hjelp av språket kan vi beskrive, tolke og analysere verden på en mengde ulike måter, og språket medierer verden for oss på måter som er interessante og relevante i ulike situasjoner.

2.6.3 Språkutvikling

I løpet av barnehagealderen skjer det en rivende utvikling i barns språk. Barna går fra å bruke nonverbale signaler til å kunne kommunisere egne tanker, handlinger, ønsker og meninger verbalt i løpet av denne tiden. Det skjer en stor utvikling både når det gjelder vokabular og språklydsferdigheter, noe som resulterer i at en seksåring i gjennomsnitt kjenner betydningen av 6000 ord (Biemiller, 2005, i Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Hos de fleste barn skjer denne utviklingen med tilsynelatende enkelhet, som et resultat av at barn samspiller med nære personer som bruker språket. Språkutvikling er imidlertid en kompleks prosess, hvor ulike aspekter må fungere sammen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018), og det er stor variasjon mellom barns ordforråd i førskolealderen.

Språkutvikling hos barn inkluderer flere utviklingsprosesser som hos de fleste foregår nærmest parallelt. Språkutviklingen i barnehagealder bygger hovedsakelig på to ferdigheter: forståelse av lydene i språket og forståelse av språkets innhold, betydningen av ord og oppbygningen av språket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

Ferdigheter knyttet til språklyder innebærer at barnet blir i stand til å oppfatte og produsere lyder i språket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). For eksempel må barnet oppfatte og forstå at ulike lyder gir ulik betydning, selv om de høres like ut. I spedbarnsalderen starter barnets forståelse av språklyder ved at det blir oppmerksomt på at språket består av ulike lyder. Ut fra hvordan barnet blir disponert for språk, vil de i løpet av de ni første månedene utvikle kunnskap som gjør dem i stand til å høre at språket er sammensatt av ord som består av ulike

lyder. Hos barn som følger vanlig språkutvikling, vil ferdigheter knyttet til språklyder utvikle seg raskt de første leveårene, før de mestres helt i løpet av de første årene på skolen.

Den andre ferdigheten som knyttes til barns språkutvikling er å mestre språkets innhold, såkalt språkforståelse, som innebærer å lære seg betydningen av ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). I motsetning til det å forstå lydene i språket, er det å forstå nye ord en ferdighet som hele tiden er i utvikling. Å lære betydningen av ord skjer ofte i ulike stadier, fra å aldri ha hørt et ord, til å utvikle en situasjonsbetinget forståelse, for å endelig oppnå en mer generell og overordnet forståelse av ordet. Når barns språkforståelse i barnehagealder blir kartlagt, blir det ofte undersøkt om barnet kan forklare betydningen av ord, eller om de kan peke ut ord blant flere bilder.

Til tross for at språklydsferdigheter og språkforståelse er de mest grunnleggende språklige ferdighetene i barnehagealder, utvikler også barnet grammatikalske ferdigheter, som er regler for bruk av språket. Dette innebærer også kunnskaper om hvordan setninger settes sammen av ord, og hvordan ord er oppbygd av mindre stavelser. Barnet vil også utvikle pragmatiske ferdigheter, som hjelper barnet å bruke språket i sosiale sammenhenger. Disse ferdighetene utvikles med utspring i språkforståelse, da språkforståelse kan ses som en forutsetning for at de andre aspektene ved språket skal utvikles. Melby Lervåg & Lervåg (2018) antyder derfor at språkforståelse derfor kan regnes som den mest fundamentale ferdigheten i barnehagealder.

Tvillingstudier basert på at man undersøker forskjeller mellom en- og toeggede tvillingpar, har gitt viktig kunnskap om hvordan språkferdigheter utvikles gjennom et samspill mellom arv og miljø. Resultatene viser at menneskets potensial for språklæring i stor grad er arvelig betinget (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Spesifikke språkvansker og dysleksi er også arvelig betinget (Klinkenberg, 2018). Nesten 50 % av barn født med en familierisiko, der minst en av foreldrene har dysleksi, utvikler selv dysleksi. Fra tidlig alder har barn med familierisiko ofte svakheter i reseptive og/eller ekspressive språkferdigheter, og de tilegner seg gjerne språket litt langsommere, og er språklig litt svakere enn barn født uten familierisiko (Klinkenberg, 2018). Det er likevel et viktig moment at selv om man finner at en ferdighet har høy grad av arvelighet, betyr ikke dette at miljøet har liten eller ingen innvirkning. Språkstimuleringstiltak kan ha god effekt, selv om arveligheten er høy (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

Utvikling av språkferdigheter har ikke bare avgjørende betydning for hvordan barn klarer å kommunisere og utvikle sosiale relasjoner til andre, men er også et viktig fundament for videre skoleferdigheter. Barn som strever med språklydsvansker, vil oppleve lese- og skriveopplæringen som utfordrende, og vansker med språkforståelse vil skape utfordringer med å forstå tekst og muntlig presentert informasjon, noe som vil føre til redusert læringsutbytte etterhvert som informasjonsmengden i tekst og tale øker på høyere klassetrinn (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

Barn er sosiale individer, som helt fra fødselen av er orientert mot sosialt samspill og kommunikasjon med omgivelsene. Det er ulike måter å forstå hvordan språklæring foregår, men det er stor enighet om at språkutviklingen det første leveåret er avhengig av at barnet er i språklig samspill med sine omgivelser, og at barnet gjennom dette tidlige samspillet utvikler språkferdigheter (Pan et al., 2005). De fant gjennom sine undersøkelser ut at mors bruk av språk i samspill med sine ettåringer, hadde sterk positiv sammenheng med barnets språk i to-tre årsalderen. Andre undersøkelser viser at det er sammenheng mellom mors utdanningsnivå og språkferdigheter hos barn, men det er da ikke mors utdanningsnivå i seg selv som er viktig, men at mødre med høyere utdanning har en tendens til å bruke et rikere og mer variert språk, noe som har positiv innvirkning på barnets språkutvikling (Hoff, 2003). Det er imidlertid ikke bare mengden språk barn møter, men like mye hvordan omgivelsene responderer på barnets språk som har betydning. Barn kommuniserer nonverbalt med omgivelsene gjennom pust, blikk, gråt, smil og veiving med armer og bein, og omsorgspersonene responderer på barnets atferd og stimulerer til kommunikasjon. Dette samspillet består de første månedene hovedsakelig av ansikt-til-ansikt dialog, og turtaking der barnet og omsorgspersonen «snakker» eller lager lyder vekselvis.

For å stimulere språkutviklingen hos barnet det første leveåret er det helt avgjørende at omsorgspersonene er aktive i turtakingen og bruker verbalspråket sitt aktivt. Ved å følge barnets initiativ gjennom å imitere og utvide uttrykkene, skapes det et samspill som fremmer barnets initiativ og språklige aktivitet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Denne språklige aktiviteten er helt avgjørende for barnet, fordi den stimulerer til at barnet selv begynner å produsere lyder og etter hvert ord. Ved 8-14 måneders alder vil barn som følger en typisk språkutvikling si sine første ord, før det i alderen ett til tre år nærmest skjer en eksplosjon i språkferdigheter. Det bekrefter mange undersøkelser. Kristoffersen et.al (2012) fant at barn viser tegn på å forstå ord i 8-12 måneders alder, men denne forståelsen er trolig svært

situasjonsavhengig. Når det gjelder det produktive ordforrådet viser resultatene at det utvikles senere. Ved 12 måneders alder har barnet svært få ord, mens det da skjer en økning frem mot 18 måneders alder til rundt 50 ord, og til gjennomsnittlig 300 ord ved toårsalder. Det er imidlertid store forskjeller når det gjelder hvilket tempo de lærer seg nye ord, og det totale antallet ord de behersker.

I førskolealder behersker barna mange av de grunnleggende begrepene i språket, men i denne perioden virker det som om språkforståelsen utvikler seg mer stabilt på den måten at utviklingssporet barnet har i fireårsalderen, vil være avgjørende for språkforståelsen seinere (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Det betyr ikke at språkforståelsen ikke utvikles, barna øker stadig sin språkforståelse, og denne utviklingen vil fortsette inn i voksenlivet. I tillegg vil barn i 4-5 årsalderen få stadig bedre forståelse av lydene i språket. De får gradvis bedre grammatikkferdigheter, og ferdigheter i å forstå og bruke språket som et sosialt redskap og under lek.

Språkutviklingen hos barn vil være preget av omfattende variasjon fra ett til barn til det neste. Det vil derfor være viktig for alle som har ansvar for barn og tidligst mulig identifisere de barna som er i risikozonen for å utvikle språkvansker så tidlig som mulig, for å være i stand til å støtte deres språkutvikling på en målrettet måte (Kristoffersen et al., 2012). For språkferdighet i barnehagealder vil ha stor betydning for senere skoleferdigheter. Likevel viser resultater fra forskningsprosjektet Skoleklar at voksne snakker lite med barn i barnehagen (Størksen, 2014). Resultatene fra studien viser generelt lavt skår på relasjonene mellom barn og voksne, og spesielt på den verbale kontakten. Undersøkelsen viser at barna i liten grad tar kontakt med de voksne, språket ble bare brukt i begrenset grad i kontakten og det ble observert få vedvarende samtaler med voksne. Tilsvarende funn ble gjort i en nyere undersøkelse utført av Baustad og Bjørnstad (2022) som fant at de ansatte i barnehager skårer utilstrekkelig på pedagogiske interaksjoner som verbal kommunikasjon under fri lek og rutinemessige situasjoner. Skoleklarprosjektet identifiserte store forskjeller på norske barnehager når det kommer til kvalitet, men disse forskningsresultatene er like fullt bekymringsfulle med tanke på de voksnes viktige rolle i barnas språkutvikling og at barns språkferdighet i barnehagealder vil ha stor betydning for senere skoleferdigheter.

2.6.4 Fysisk og motorisk utvikling

Små barn opplever og lærer om seg selv og verden i stor grad gjennom kroppslig og sanselig utforskning. De yngste barnas liv preges av at de er i kontinuerlig bevegelse, de kryper, krabber, løper, hopper, bærer, kaster og utforsker på den måten det miljøet de er en del av. Det kroppsliges fremtredende posisjon i de yngste barnas utvikling og læring fører til at barnas fysiske og motoriske utvikling er av stor betydning for barnehagen som en pedagogisk virksomhet. Likevel har det fysiske og motoriske området i utviklingspsykologisk og pedagogisk sammenheng i perioder fått forholdsvis lite oppmerksomhet sammenlignet med det kognitive, det sosiale og det emosjonelle utviklingsområdet (Thelen, 2000b, i Moser & Storli, 2018). Dette mener Moser & Storli kan virke noe overraskende i det vi kjenner betydningen de yngste barnas fysiske og motoriske forutsetninger har for å både mestre hverdagslivets utfordringer, og for andre utviklingsoppgaver som å utvikle kunnskap, skape og ivareta sosiale relasjoner, språk, kommunikasjon og trivsel. Rammeplan for barnehagen setter føringer for barnehagens arbeid gjennom fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse, og sier at barnehagen skal bidra til at barna videreutvikler motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det å ha en god og hensiktsmessig motorikk er viktig for å mestre hverdagslivet, men kan også ha stor betydning for andre utviklingsområder.

Tidligere var man opptatt av å se på sammenhengen mellom alder og utvikling av bestemte egenskaper og ferdigheter, og undersøke hvilken rolle arv, miljø, modning, og læring har for utvikling (Moser & Storli, 2018). I dag ser motorisk utviklingsforskning i langt større grad på samspillet mellom alle faktorene som har betydning for utviklingsprosessen. Forståelse av fysisk og motorisk utvikling må være basert på biologiske, kognitive, emosjonelle, sosiale og kulturelle faktorer, selv om det vil være vanskelig å studere disse samtidig.

Gallahue et.al (2012) definerer motorisk utvikling som kontinuerlig endring i motorisk atferd gjennom hele livssyklusen, forårsaket av interaksjon mellom kravene til bevegelsesoppgaven, biologien til den enkelte, og miljøforhold. Moser & Storli (2018) mener vi kan forstå fysisk og motorisk utvikling som en livslang forandringsprosess som omfatter bevegelsesatferd og bevegelsesferdigheter, kroppens størrelse, form og proporsjoner. Gallahue et.al (2012) ser på motorisk utvikling både som et produkt og prosess, og sier at kunnskap om produktene (resultatene) og prosessene (de underliggende mekanismene) for endringer i motorisk atferd

over tid gir oss informasjon som er avgjørende for å forstå barnets utvikling. Moser & Storli (2018) understreker at forandringene er tilknyttet bestemte livsfaser, men er ikke forutbestemt av disse. Endringene skjer på grunnlag av interaksjonen mellom endogene prosesser (modning og vekst) og eksogene prosesser (miljøpåvirkning og sosialisering), og foregår enten individuelt eller sammen med andre. Dette kan være bevegelsesoppgaver som både er presentert utenfra eller handlinger som er indre motiverte, som barnet utfører i lek og hverdagsaktiviteter, og som stiller krav til det motoriske systemet. Motorisk utvikling er altså en sammensatt prosess som omfatter både *individuelle forhold* som arv, erfaring og biologiske forutsetninger, *fysiske og psykiske miljøforhold*, og ikke minst hvilke *bevegelsesoppgaver* et barn møter og kan gjøre seg nytte av. Motorisk utvikling er da en individuell prosess, ikke bare avhengig av vekst og modning, men i stor grad påvirket av disse forholdene.

Gallahue (2012) har utviklet en modell formet som et timeglass med en omvendt trekant, for å fremstille, beskrive og forklare motorisk utvikling som prosess. Timeglasset representerer et produktorientert syn på utvikling. Et individs timeglass fylles med sand, som symboliserer både arvelige forhold på den ene siden og miljøet på den andre. Den omvendte trekanten representerer det prosessorienterte synet på utvikling. Og begge disse elementene er nødvendig for fullt ut å forstå motorisk utvikling til individers kontinuerlige tilpasning til endringer i bestrebelsen etter å oppnå og opprettholde motorisk kontroll og bevegelseskompetanse (Moser & Storli, 2018).

Det er viktig å merke seg, spesielt for de som arbeider med barn at de to beholderne som fyller timeglasset, arv og miljø ser ulik ut. Beholderen som representerer de arvelige forholdene har et toppdeksel som symboliserer at det ikke er mulig å fylle på denne beholderen, mens miljøbeholderen er åpen og kan fylles på. Dette gir både barnehage og hjem gode muligheter til å stimulere barnets motoriske utvikling. Man antar at arvelighet har relativt sett noe større betydning i de tidlige leveårene, mens miljøet etter hvert øker sin innflytelse (Moser & Storli, 2018).

Her blir trekanten i modellen viktig for å forstå individuelle forskjeller. Her kommer individets psykiske og fysiske forutsetninger, miljøet og den konkrete bevegelsesoppgaven inn i bildet. Trekanten som uttrykk for et dynamisk systemperspektiv blir da en viktig pådriver i barns fysiske og motoriske utvikling, og for hvordan barnehageansatte kan påvirke for å fremme utvikling. Det er samspillet mellom barnets individuelle forutsetninger, handlings- og

lekemuligheter og miljømessige forhold i barnehagen barnehagelæreren skal arbeide med når det gjelder motorisk utvikling. Å tilby et leke- og læringsmiljø som er variert og differensiert slik at alle barn kan finne passende utviklingsutfordringer, vil være en viktig oppgave for barnehagelæreren.

Motorisk utvikling inkluderer ferdigheter knyttet til grovmotorisk-, finmotorisk- og balanseutvikling (Moser & Storli, 2018). *Grovmotorikk* innebærer bevegelser som innbefatter enten hele kroppen eller store muskelgrupper, og gjelder normalt forflytninger i rommet. *Finnmotorikk* betegner bevegelser av små eller få kroppsdelene hvor det stilles høye krav til presisjon og timing. Dette innebærer det å mestre hånd-fingerkoordinasjon, øye-håndkoordinasjon, øye-fotkoordinasjon og også koordinasjon av ansikts- og språkmuskulatur. *Balanse* står for styrings- og kontrollprosesser som har med å oppnå og opprettholde likevekten å gjøre. Balanse er tett relatert til det å kunne orientere seg i rommet, og er ved siden av vestibulærsansen avhengig av flere andre sanser (syns-, muskel-ledd- og hudsansen).

Det motoriske utviklingsområdet står i nær sammenheng med andre utviklingsområder, og et velutviklet motorisk funksjonsnivå kan positive konsekvenser for både det kognitive, det sosialspråklige og det emosjonelle området (Moser & Storli, 2018). Særlig når det gjelder relasjonelle forhold i barnehagen, synes det motoriske utviklingsnivået å ha betydning. Motorisk kompetanse danner et viktig grunnlag for å innlede og opprettholde sosiale relasjoner, for å være en attraktiv lekekamerat og for å skaffe seg en sosial posisjon i gruppen. En forsinket motorisk utvikling kan føre til marginalisering og eksklusjon fra aktiviteter og lek, og dermed ytterligere redusere barnets muligheter til hensiktsmessige og motoriske erfaringer. Barns lek genererer et mangfold av erfaringer, som er kjernen i læringsprosesser. Når det kommer til det fysiske og motoriske området er det en viktig forutsetning for leken, samtidig som disse forutsetningene utvikles nettopp gjennom leken. Det er derfor viktig å med utgangspunkt i barns interesser, aktiviteter og forutsetninger og med utgangspunkt i kunnskaper om barns fysiske og motoriske utvikling, å tilrettelegge miljøer og aktiviteter slik at barn får hensiktsmessige og meningsfulle handlingsmuligheter (Moser & Storli, 2018).

2.7 Læringsmiljøet i barnehage og skole

Opplevelsen barn har av sitt eget læringsmiljø i barnehage og skole er viktige for trivsel og for å få utbytte av oppholdet der. Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet barna til enhver tid er en del av i barnehagen eller skolen. Læringsmiljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring. Flere sentrale forskere peker på at avgjørende indikatorer på et læringsmiljø av høy kvalitet er positivt læringsengasjement og trygge, gode relasjoner til lærere og jevnaldrende (Hattie, 2009; Mitchell, 2014 i Haug, 2020). Dette er ikke de eneste faktorene, men Haug (2020) trekker frem relasjonskvalitet mellom voksen-barn og barn-barn som den viktigste faktoren for et kvalitativt godt læringsmiljø. Han sier at relasjonskvaliteten vil være en forutsetning for læringsengasjement, og sammen vil de i stor grad avgjøre kvaliteten på læringsmiljøet. Dette bekreftet også undersøkelsene utført av Helland et.al (2019) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. De fant sammenhenger mellom positive og negative relasjoner til voksne i barnehage og skole, og seinere skoleferdigheter og psykisk helse.

Relasjonene voksen-barn og barn-barn vil gjensidig påvirke hverandre. Positive relasjoner mellom lærer og elev vil påvirke relasjonene elevene imellom positivt, og gode relasjoner mellom jevnaldrende kan ha en positiv innvirkning på deres forhold til lærerne (Haug, 2020). Jo yngre barna er, jo større betydning vil de voksne ha. I barnehagen vil pedagogen og de andre voksne danne grunnmuren for et trygt og godt læringsmiljø, og kvaliteten på disse relasjonene vil danne grunnlag for hvordan barnet klarer å skape relasjoner til jevnaldrende. Etter hvert som barna blir eldre, vil relasjonen til jevnaldrende gradvis få større betydning, men pedagogens rolle vil likevel ha en veldig viktig funksjon.

Det autoritative perspektivet er en kjent teori om oppdragelse utviklet av Baumrind (1991, 2013, i Roland, 2021), som opprinnelig omhandlet foreldrenivået, men som i stadig større grad har blitt anerkjent til å gjelde voksenrollen i pedagogiske sammenhenger også. Den autoritative voksenrollen er forbundet med mange positive faktorer i den sosiale og emosjonelle utviklingen av barnet, som det å forebygge negative handlinger, utvikle prososial atferd, selvregulering, sosial trygghet, selvstendighet og motivasjon, og er i stor grad relatert til livsmestring. Dersom alle i oppvekstmiljøet rundt barnet sammen klarer å trekke i den autoritative retningen, er det mye som tyder på at barn og unge over tid vil få en sterk påvirkningskraft på flere viktige livsområder.

Teorien bygger på hvordan relasjonskvalitet og krav/grenser skal ses i sammenheng, og understreker at det er kombinasjonen av disse to som avgjør kvaliteten på arbeidet med barna. Roland (2021) sier at det å bygge en varm relasjon og være en responderende voksen er helt sentralt i Baumrinds modell. Responderende voksne beskrives som varme, sensitive, inntonende, positivt perspektivtakende, aksepterende og anerkjennende.

Grensesetting og krav/forventninger er den andre komponenten i Baumrinds modell. Den autoritative grensesettingen har som mål å bedre barnets utvikling, og bygger derfor på varme og anerkjennelse. Roland (2021) beskriver autoritativ grensesetting som læring av normer og andre former for sosial kompetanse. Det blir viktig at barnets perspektiv er i fokus, og at grensene forklares for at det gir mening for barnet. En voksen som setter klare standarder for oppførsel og grenser, og samtidig viser mye varme og forståelse, kan påvirke til at barnet samarbeider i større grad (Roland et al., 2016).

2.8 Selvbestemmelsesteori og barns motivasjon

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en teori som representerer et bredt rammeverk for studier av menneskelig motivasjon utviklet av Edward Deci og Richard Ryan på 1980-tallet. Teorien identifiserer tre medfødte grunnleggende psykologiske behov, som det er nødvendig at individet får dekket for at det skal oppleve velvære og trivsel. Det er behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Miljøer som tilrettelegger for at deltakerne skal få tilfredsstilt disse behovene, såkalt autonomistøttende motivasjonsklima, vil fremme indre motivasjon hos sine deltakere. I motsatt fall vil miljøer som overser disse tre psykologiske behovene, gjerne kategorisert som kontrollerende miljøer, skape negative konsekvenser for individene. Det kan være utbrenthet, depresjon, høyere stressnivå og angstsymptomer, som igjen kan føre til frafall.

Selvbestemmelsesteorien har fokus på prosessen til målet, altså hva som motiverer individet til handling. Hva motivasjonen for en handling eller aktivitet er, vil ha betydning for hvor stor innsats og engasjement personen legger ned, og hvor utholdende den er i møte med motgang (Ryan & Deci, 2017). Teorien har fått stor oppmerksomhet innenfor pedagogikk og helsefremmende arbeid og ledelse, da den gir implikasjoner på hvordan man kan designe og tilrettelegge forholdene slik at folk kan oppleve større grad av indre motivasjon og trivsel. I

SDT deles motivasjon i indre eller intern, og ytre eller ekstern. Dersom en person utfører handlinger på bakgrunn av egne verdier og interesser vil det kunne kategoriseres som indre eller intern motivasjon. Om handlingene utføres med liten eller ingen bakgrunn i egne interesser, men etter beskjed fra andre, hvor ønsket er å oppnå belønning eller å unngå negative sanksjoner, beskriver teorien dette som ytre eller eksternt motiverte handlinger. Mye tyder på at målrettet aktivitet som bunner i indre motivasjon, som f.eks. ønsket om å forbedre prestasjoner, glede og interesse har langt flere positive konsekvenser enn mer ytre motivert aktivitet (Ryan & Deci, 2000).

2.8.1 Hvordan skape motivasjon hos barn gjennom bruk av sdt?

For at pedagoger i barnehage og skole skal dele kunnskap og forvente at barnet eller eleven lærer noe i prosessen betinger det at pedagogen kan det som læres bort. Oppgaver og aktiviteter må være tilpasset hver enkelt, slik at barna får tilstrekkelig med utfordring, men samtidig opplever mestring. Selv om spesielt skolen ofte forbindes med faglig kunnskap, handler både barnehage og skole like mye om å erfare og tilegne seg sosiale ferdigheter. Pedagogene må kunne til rette for begge deler. Læringsmiljøet, med relasjonen mellom barn og voksen vil være den viktigste faktoren for opprettholdelse av motivasjon og lærelyst. Det at barnet føler seg sett og får sosial støtte fra lærer vil bidra til å øke kunnskapen og opplevelse av mestring. (Referanse til en artikkel av Edvin Bru om sosial støtte?)

Ryan & Deci (2017) mener ønsket om å være kompetent stimuleres av autonomi, eller det å ha en viss selvbestemmelse. Det at en innenfor rammer kan velge hva man vil gjøre, og hvordan man vil gjøre det, og at en føler seg ansvarlig for egne handlinger og beslutninger. Pedagogen må ha tillit til elevene, og gi dem tid og rom til å ta ansvar for egen læring, men være tilgjengelig og engasjert for å sikre at oppgavene blir gjort tilstrekkelig. Det handler også her om å finne en balanse mellom utfordring og mestring.

Det vil også være en viktig forutsetning for motivasjon at barnet føler tilhørighet til både den voksne og til barnegruppen. Barn som opplever en trygg tilknytning til lærer, og opplever å bli ivaretatt utvikler trivsel og skoleferdigheter i større grad enn barn med negativ relasjon til lærer (Helland et al., 2019). Barn som har en positiv relasjon til lærer, virker også å ha bedre forhold til sine jevnaldrende.

Til tross for autoritativ voksenrolle og sammenheng mellom relasjoner til voksne i barnehage og skole, og seinere skoleferdighet og psykisk helse (Helland et al., 2019) vil det være tilfeller der det er utfordrende å skape de gode forutsetningene for mestring i skolen, på grunn av vansker eller plager hos barnet. Det neste kapittelet vil gå nærmere inn på typiske lærevansker og psykiske plager hos barn.

2.9 Typiske lærevansker og psykiske vansker

Det finnes ulike typer vansker som kan påvirke en persons evne til å lære og mestre ulike ferdigheter og kunnskaper. Lærevansker og psykiske vansker er eksempler på det. På samme måte som faglig læring og psykisk helse er to sider av samme sak (Bru et al., 2016), er det sammenheng mellom psykiske vansker og lærevansker. De to tilstandene kan imidlertid ha forskjellige årsaker og symptomer. Noen ganger kan lærevansker føre til psykiske vansker, f.eks. når en elev sliter med å lære og føler seg frustrert eller engstelig som et resultat av dette. Det kan medføre utvikling av lav selvtillit, angst, depresjon eller andre psykiske vansker.

På den annen side kan psykiske vansker også føre til lærevansker. En elev som sliter med depresjon, angst eller ADHD, kan f.eks. ha vanskeligheter med å konsentrere seg og huske informasjon, noe som kan påvirke evnen til å lære.

De vanligste lærevanskene i førskolealder inkluderer språkvansker, oppmerksomhetsvansker og atferdsvansker, og disse henger ofte sammen. *Språkvansker* er når barnet har vansker med en eller begge av de to ferdighetene barns språkutvikling bygger på, å uttrykke seg verbalt eller forstå hva andre sier. Språkvansker kan skyldes en rekke faktorer, som f.eks. hørselstap, språkutviklingsforstyrrelse eller en annen underliggende tilstand, og vil ha avgjørende betydning både for barnets evne til å kommunisere og utvikle sosiale relasjoner, og som et viktig fundament for seinere skoleferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

Oppmerksomhetsvansker er når barn har vansker med å opprettholde oppmerksomhet og fokusere på oppgaver over tid. Dette kan skyldes en rekke faktorer, bl.a. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller hyperkinetisk forstyrrelse fra klassifikasjonssystemet ICD-10, som Norge bruker (Ogden, 2019). Kjennetegn på disse omtrent identiske diagnosene er konsentrasjonsvansker, motorisk uro og unormalt høyt nivå av aktivitet, impulsivitet eller en kombinasjon av slike vansker (Drugli, 2019). Det er imidlertid stor individuell variasjon barn imellom. Drugli (2019) beskriver ulike former for ADHD; *Barn som er*

uoppmerksomme, greier ikke holde konsentrasjonen i vanlige aldersadekvate aktiviteter, bytter ofte aktiviteter, strever med å organisere seg og er glemsomme. *Barn som er motorisk urolig*, også kalt hyperaktiv, har et meget høyt aktivitetsnivå, snakker i ett sett, er stadig i bevegelse og strever med å sitte stille, og *impulsive barn* som handler før de tenker, ikke klarer å vente på tur, og strever med å justere seg til andre i lek og sosialt samspill. Mange av disse vanskene er isolert helt normale for barn, men ved ADHD går atferden utover det som er aldersadekvat, flere symptomer viser seg og vedvarer over tid. De samme faktorene er sentrale for selvregulering, og barn med vansker som ADHD kan streve med selvregulering i dagliglivet, noe som lett kan skape vansker for barnet i hverdagen.

Atferdsvansker er når barn har vanskeligheter med å kontrollere følelser og atferd, og er mer aggressive, urolige eller uoppmerksomme enn andre barn. Atferdsvansker i barnehagealder omfatter som oftest hyppig trassatferd, krangling og viljestyrte konflikter med andre og aggresjon utover det som er vanlig. Dette kaller Drugli (2019) for *opposisjonell atferd*, og beskriver *antisosial atferd* som en alvorligere form for atferdsvansker. Ogden (2019) beskriver antisosial atferd som en samlebetegnelse for gjentatte brudd på sosiale normer som kan være til skade for andre, en selv eller materielle ting. Atferden er vedvarende og påvirkes ikke nevneverdig av de sosiale konsekvensene.

De vanligste psykiske vanskene i barnehagealder er atferdsvansker, depresjon, ADHD og angst. Dette viste en studie gjennomført av Wichstrøm et.al (2012). Depressive symptomer dekker et vidt spekter av plager, fra det å være lettere nedstemt til alvorlig depresjon. Drugli (2019) beskriver barn i barnehagealder som er deprimerte, som irritable eller gledesløse. Andre symptomer hun beskriver er at barnet vil kunne føle seg verdiløst, ha mye skyldfølelse, vise konsentrasjonsvansker, rastløshet, søvnevansker, miste appetitt eller overspise, ha somatiske plager eller unngåelsesatferd (Drugli, 2019). Hos små barn kan depresjon føre til forsinket og reversibel utvikling både språklig, motorisk, sosialt og kognitivt, og de kan veksle mellom å være klengete og masete og apatiske og passive. Mange barn med depresjon har også angst, og det er gjerne angsten som kommer først (Kerig et al., 2012). At barn viser angst er vanlig, og noe angst er nødvendig og hensiktsmessig for å unngå fare. Angsten blir et problem for barnet i det den hindrer barnet i å gjøre aldersadekvate aktiviteter. Barn utvikler normalt gradvis mestringsstrategier som fører til at de håndterer sin frykt og engstelse. Barn med angstproblemer klarer ikke utvikle slike strategier, og blir derfor ofte overveldet av

sterke følelser og reaksjoner (Kerig et al., 2012). Angsten hemmer da barnet i deres daglige funksjonsnivå.

Angst består av to komponenter, en som består av følelser og tanker, og en som har å gjøre med fysiologiske reaksjoner. Vanlige tegn på angst i barnehagealderen er når barn viser sterk bekymring, skepsis eller frykt som tar mye av barnets tid og oppmerksomhet, unngår nye og ukjente stimuli, søker nærhet til voksne utover det som er vanlig for alder, sterke og negative reaksjoner på atskillelse, fysiske symptomer som hodepine, magesmerter, kvalme, søvnvansker, voldsom frykt for enkelte objekter eller situasjoner, prestasjonsangst og unnvikelse fra sosialt samspill og irritabilitet, trass og rastløshet (Kerig et al., 2012). Angst kan komme til å hemme barnets sosiale fungering, fordi det vil vegre seg for å gjøre det andre barn gjør i lek, noe som kan føre til at de etter en tid ikke blir inkludert i lek og sosialt samspill (Drugli, 2019).

2.10 Overganger

I løpet av menneskets livsløp oppstår det mange overganger (transitions) som vil spille en sentral rolle i individets videre utvikling. Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) omtaler tre slike overganger; overgangen når barnet begynner i barnehagen, overganger innad i barnehagen, og overgangen mellom barnehage og skole. Senere overganger som fra barneskole til ungdomsskole, og fra ungdomsskole til videregående skoler er også kritiske faser, både med tanke på skolefravær- og angstproblematikk (Havik, 2016). På grunn av forskningsspørsmålet vil først og fremst fokuset være på overgangen mellom barnehage og skole. Etter at ny Rammeplan for Skolefritidsordning kom i 2021 har SFO fått en langt større plass i overgangen mellom barnehage og skole. Til tross for at svært mange av førsteklasingene går på SFO, har det tidligere vært rettet lite oppmerksomhet mot dette fritidstilbudet både i offentlige dokumenter og forskning (Havik, 2016). Dette vil trolig innføringen av ny rammeplan endre på, noe som er viktig med tanke på at de fleste starter på SFO før skolestart, og at det derfor kan være barns første møte med det fysiske miljøet, de andre barna og personalet der.

Overganger eller vendepunkter, som det å starte på skolen kaller Kloep og Hendry (2003, i Glaser, 2018b) for en normativ endring, og forklarer det med at det er forandringer som

tilskrives samfunnets lover. Det er f.eks. en lovfestet rett at barn begynner på skole.

Overgangen er forventet, forutsigbar og felles for alle i en bestemt alder.

Overganger kan representere en utviklingsmessig utfordring for barnet (Glaser, 2018b). De fleste norske barn og foreldre har imidlertid gode opplevelser i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015). For noen kan imidlertid overgangen være en utfordring, og til og med oppleves traumatisk (Brostrøm, 2009). Dette sier han at gjelder særlig barn med ikke-optimale utgangspunkt, for eksempel barn med særskilte behov og barn fra familier med en eller flere former for problemer.

Å begynne på skolen innebærer mange forandringer og forskjeller for et barn. Internasjonal litteratur beskriver en rekke utfordringer for barnet knyttet til overgangen til skolen.

Hovedproblemet sier Brostrøm (2009) er mangelen på kontinuitet mellom barnehage og skole, og deler mangel på kontinuitet i fem ulike kategorier; mangel på fysisk kontinuitet, mangel på sosial kontinuitet, mangel på filosofisk kontinuitet, mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet og mangel på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole på. *Mangel på fysisk kontinuitet*, beskriver han som at de fysiske omgivelsene i barnehage og skole er til dels svært ulike, det er ulikt antall barn og voksne, og aldersspennet mellom barna kan være større, slik at de yngste barna møter og må forholde seg til eldre elever.

Mangel på sosial kontinuitet beskriver Brostrøm (2009) som det at barna får nye identiteter de går fra å være barnehagebarn, til å bli elever. De får et nytt sosialt nettverk, som kanskje vil være større og mer komplekst, og derfor mer utfordrende å orientere seg i. De møter nye voksne de må forholde seg til og samhandle med. Den nye statusen innebærer nye atferdskrav, barna må lære seg klasserommets regler og språk, og lære å «lese» læreren. I tillegg er voksentettheten mindre og barnet får derfor mindre personlig oppmerksomhet og mindre voksenstøtte enn det som var tilfellet i barnehagen (Brostrøm, 2009).

Skolebarn vil trolig oppleve en annen tilnærming til læring enn det barnehagebarn gjør. Dette beskriver Brostrøm (2009) som *mangel på filosofisk kontinuitet*. Forskjellen mellom læring i barnehagen og læring i skolen kan være svært stor, der læring i barnehagen skjer gjennom lek, mens læringsaktivitetene i skolen trolig vil oppleves mer lærerstyrte og bestemt ut fra læreplanen (Säljö, 2016). Dette var også utgangspunktet for forskningskartleggingen utført på

oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Lillejord et al., 2018). Fabian (2002, i Brostrøm, 2009) beskriver det som at skolebarn er mindre autonome, de blir ofte tvunget til mer fysisk disiplinering gjennom mer stillesittende aktiviteter, og vil møte nye former for utfordringer i form av nye kunnskapskrav. Pianta oppsummerer det ved å si at når barnet begynner på skolen, går det inn i en ny tilværelse med økende krav og redusert støtte (Brostrøm, 2009).

I tillegg til kategoriene hentet fra Fabian, legger Brostrøm på to til; *Mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom foreldre, barnehagelærere, lærere og SFO-ansatte.* Tidligere forskning har vist at de ulike partene har begrensede kunnskaper om hverandres arbeid (Brostrøm, 2009). I 2018 ble det imidlertid lovfestet at skoler og barnehager har plikt til å samarbeide om overgangen fra barnehage til skole og SFO. Tidligere lå dette ansvaret hos barnehagen alene. Til tross for lovfestet plikt viser forskning at skolen fortsatt har en jobb å gjøre for at 5-6 åringene skal ha en best mulig overgang, og dette forutsetter at det er kommunikasjon og samarbeid mellom partene (Schanke, 2021). Brostrøm (2009) legger også til *mangel på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole* der han mener at selv om de fleste barn har et balansert syn på hva skole innebærer, er det noen barn som har et skjevt bilde av skolehverdagen, som skaper frykt for at de ikke vil klare å innfri skolens forventninger. Dette mener han at kan føre til skoleangst, som tapper eleven for energien de trenger til å mobilisere ferdighetene og kunnskapene de faktisk besitter når de begynner på skolen.

3. METODE

I denne delen av studien vil det bli redegjort for metodiske valg, og anvendte metoder brukt for innsamling av data og gjennomføring av analyse. Begrepet metode betyr «veien til målet», og er en viktig del av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om hvilke valg og fremgangsmåter forsker har brukt fra start til slutt i forskningsprosessen.

Kapittelet innledes med presentasjon av studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Her redegjøres det også kort for egen forforståelse av studiens tema. Videre presenteres valgt metode, samt beskrivelse av kvalitativ metode. Det redegjøres nærmere for det kvalitative forskningsintervju, gjennomført som semistrukturert fokusgruppeintervju. Deretter vil datainnsamlingen beskrives. Forskingsetiske spørsmål knyttet til informantenes deltakelse i studien vil bli drøftet, før det videre redegjøres for hvordan bearbeidingen og tolkningen av data er gjennomført i denne studien. Avslutningsvis i kapittelet vurderes studiens troverdighet, samt mulige feilkilder.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vår vitenskapsteoretiske forankring har i følge Thagaard (2018) betydning for hva vi søker informasjon om, og danner utgangspunkt for den forståelsen man utvikler. For å belyse denne studiens problemstilling, ble det brukt både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi bygger på en antakelse om at realiteten er slik mennesker forstår og oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). En fenomenologisk tilnærming forsøker i kvalitativ forskning å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015), og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). En fenomenologisk tilnærming krever en fenomenologisk reduksjon, som innebærer at interessen sentreres rundt hvordan menneskene vi studerer opplever fenomenet, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det legges vekt på de erfaringene som er felles for flere deltakere, og disse vil gi grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien var det barnehagehagelæreres, læreres og foreldre til førskolebarns forståelse og erfaringer av hva som er viktige ferdigheter for å skape forutsetning for å oppleve mestring i skolen, og informantenes beskrivelser i forhold til dette fenomenet ble formidlet ut fra deres egne perspektiver.

3.1.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som i utgangspunktet fremstår som innlysende (Thagaard, 2018). Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Meningen kan bare forstås i lys av den konteksten en studerer og er en del av, og Thagaard (2018) påpeker derfor at vi forstår delene i lys av helheten. Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekster, noe også Kvale & Brinkmann (2015) påpeker. Samtale og tekst spiller en viktig rolle i denne tilnærmingen, hvor målet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av meningen i teksten. I denne studien ble det fokusert på å tolke deltakernes forståelse av viktige ferdigheter for å skape forutsetning for mestring i skolen. I en hermeneutisk tilnærming vil et fenomen kunne tolkes på flere nivåer, og all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018). Geertz (1973, i Thagaard, 2018) fremhever viktigheten av en «tykk» beskrivelse, som også inneholder et meningsaspekt og forskerens fortolkninger. Hvor overbevisende fortolkningen er, vil være knyttet til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den fortolkningen er den rette. Maxwell (2009) understreker viktigheten av at forsker tydeliggjør egen forforståelse for leseren, og videre vil det redegjøres for egen forforståelse.

3.1.3 Forforståelse

Som forsker er det viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse, da spesielt for å unngå *bias*. Bias refererer til hvordan datamateriale og påfølgende analyser kan bli påvirket av blant annet forskerens egen forforståelse, det være seg kunnskaper, erfaringer og verdier den har med seg fra egen bakgrunn og identitet (Maxwell, 2009). Han sier videre at forskers forforståelse tradisjonelt har blitt betegnet som noe som påvirker kvaliteten i negativ retning, og derfor må elimineres. Maxwell (2009) argumenterer imidlertid for at forforståelse kan gi forskeren økt innsikt, og et godt grunnlag for å utvikle hypoteser og validering, men poengterer at forsker må ha et kritisk og overvåkende blikk på den, og bruke den som del av

forskningsprosessen. Dette inkluderer å reflektere over og prøve å forstå hvordan forforståelsen kan påvirke gjennomføringen og resultatene av forskningen, samt at forsker er åpen om egen forståelse av tema.

Gjennom egne erfaringer som pedagogisk leder i barnehage gjennom tjue år, og samarbeid med skolen knyttet til arbeidet mitt, samt erfaring med fire egne barn som har vært gjennom grunnskolen, har jeg både bevisst og ubevisst forforståelse av hva som er viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen. Jeg opplever at det er stadig flere barn som strever både i barnehage og skole, og syns dette er et høyst interessant tema. Min forforståelse i forkant av datainnsamlingen var at det finnes ulike forståelser av hvilke ferdigheter som er viktige, og at de ulike deltakergruppene ville se ulikt på hvilke ferdigheter som er viktige, og på egne og hverandre sine roller i forhold til dette arbeidet. Med utgangspunkt i dette ble jeg nysgjerrig på hvilke forforståelser det finnes blant barnehagelærere, lærere og foreldre. I forkant av datainnsamlingen ble det søkt etter og valgt ut teori på temaet, og den teoretiske rammen ble derfor en del av egen forforståelse.

3.2 Valg av metode

I samfunnsforskning eksisterer det to hovedtyper for metode; kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder innebærer primært talldata, hvor det fokuseres på variabler som er relativt uavhengige av den samfunnsmessige konteksten (Silverman, 2011; Thagaard, 2018) Kvantitative metoder kjennetegnes ved å være lite fleksible, vektlegger utbredelse og antall og er metoder som preges av avstand mellom forsker og deltakere. Kvalitative metoder er på sin side mer fleksibel og søker dybden i et fenomen. Kvalitativ metode handler primært om å studere sosiale fenomener og prosesser i sine naturlige sammenhenger, hvor forsker hovedsakelig arbeider med tekst og til dels visuelle data (Silverman, 2011; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) peker på at kvalitative og kvantitative metoder er basert på ulik forskningslogikk, og det har konsekvenser for både forskningsprosessen og for hvordan vi vurderer resultatene av forskningen. Valg av metode vil avhenge av studiens formål og problemstilling (Silverman, 2011). Metodevalg i et masterprosjekt vil også innebære en vurdering av hva som er gjennomførbart innenfor en fastsatt tidsramme.

Utgangspunkt for forskningsprosjekter er spørsmål eller temaer som forskere, fagmiljø, eller eventuelt finansierende interessegrupper er opptatt av (Silverman, 2011). Med utgangspunkt i

dette utformes det problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål, og deretter en plan for hvordan undersøkelsen skal foregå. Problemstilling og evt. forskningsspørsmål bestemmer dermed hva og hvem som skal studeres, hvilke metoder som skal benyttes og hvordan analysen skal foregå (Thagaard, 2018). Denne studiens problemstilling er «*Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetninger for mestring i skolen?*». Om målet var å rangere ferdigheter ut fra viktighetsgrad, kunne valget falt på kvantitativ metode og spørreskjema, og studien kunne omfattet et langt større antall deltakere. Men like viktig som ferdighetene er deltakernes refleksjoner rundt tema, hvordan de ser på sin egen og hverandres rolle i dette arbeidet, hvordan de arbeider med utvikling av viktige ferdigheter og barrierer de opplever kan hindre utvikling av viktige ferdigheter. For å få tak i pedagogenes og foreldres forståelse av tema ble det derfor valgt kvalitativ metode.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for å fordype seg i egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene en studerer, og det er en funksjonell metode om man ønsker å få kjennskap til andre menneskers forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet i denne tilnæringsmåten.

Innenfor kvalitativ metode er det et mangfold av typer data og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2018). Ulike fremgangsmåter for innsamling av data er intervju, som kan være fra strukturert til ustrukturert, og observasjoner som kan være deltakende eller ikke-deltakende. Intervju og observasjon kan gi grunnlag for å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene en velger å studere på bakgrunn av fylldige data. Thagaard (2018) legger til at data fra tekster eller dokumenter kan benyttes eller brukes som supplement til intervju og observasjon. Intervju er imidlertid den vanligste metoden i kvalitativ forskning, og er spesielt egnet om en ønsker å forstå sider ved deltakerens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i studiens formål og problemstilling, ble derfor intervju valgt som en hensiktsmessig metode.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har i følge Kvale og Brinkmann (2015) som mål å forstå verden ut fra deltakernes synspunkt- å få frem betydningen av deres erfaringer og opplevelse av fenomenet som studeres. Strukturen i et kvalitativt forskningsintervju er lik den

dagligdagse samtalen, men involverer samtidig en bestemt metode og spørreteknikk. Målet er å få så presise beskrivelser som mulig av deltakernes opplevelser. Beskrivelsene blir utgangspunkt for å fortolke betydningen av de fenomenene deltakerne beskriver. Et kvalitativt intervju kan derfor sees på som fortolkende praksis, hvor alle parter bidrar til å utvikle forståelse av deltakernes erfaringer (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger også at intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der forsker og deltaker produserer kunnskap sammen. Selv om det kvalitative forskningsintervju er en velegnet metode for å få kjennskap til deltakernes oppfatning av komplekse fenomener, finnes det også utfordringer og svakheter forsker bør være bevisst på. Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer blant annet at forsker kan bli påvirket av deltakerne, dersom han eller hun identifiserer seg med dem. Det kan utfordre forsker i det å holde en profesjonell avstand.

I egen intervjusituasjon var dette forhold jeg måtte reflektere mye over. Det ble viktig å finne balansen mellom på den ene siden å skape en trygg situasjon der deltakerne våget og ønsket å dele fra sine opplevelser og erfaringer, og på den andre siden holde en profesjonell avstand og være nøytral til temaer som jeg selv har mye erfaring fra. Silverman (2011) understreker nettopp viktigheten av at forsker har en nøytral tilnærming til intervjusituasjonen. Thagaard (2018) peker på at tilegnelse av intervjuferdigheter skjer gjennom egen praksis, og at bruk av prøveintervju kan være en god måte å forberede seg på det som kommer. Et prøveintervju kan gjøre det mulig å bli bevisst på utfordringer som kan oppstå, og man får tid til å reflektere over hvordan man kan håndtere disse før intervjuene inkludert i studien (Thagaard, 2018). Prøveintervjuet kan således bidra til at en blir tryggere i rollen som intervjuer, og at en da lettere kan innta en aktivt lyttende holdning. I forkant av intervjuene ble det i denne studien gjennomført et prøveintervju, og det ble gjort små justeringer i spørsmål og rekkefølge i etterkant av det.

Et kvalitativt forskningsintervju kan foregå både som individuelt intervju og som gruppeintervju. Intervju med enkeltpersoner er den vanligste fremgangsmåten, mens gruppeintervju, ofte betegnet som intervju med *fokusgrupper*, kan gi viktige innsikter i holdninger og meninger som er utbredt innenfor det feltet vi skal studere (Thagaard, 2018). Et fokusgruppeintervju kan gi forsker større variasjon i holdninger (Thagaard, 2018), gjennom at deltakerne får reflektere over temaene sammen. Ut fra problemstillingen i denne studien ble det bestemt å gjennomføre intervjuene som gruppeintervjuer.

3.4.1 Fokusgruppeintervju

Det benyttes i økende grad fokusgruppeintervjuer innenfor akademia. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator (Chrzanowska, 2002, i Kvale & Brinkmann, 2015), i dette tilfellet forsker selv. Gruppene er satt sammen ut fra den relevans medlemmene har for prosjektet, og Thagaard (2018) understreker viktigheten av at forsker vurderer sammensetningen av gruppen nøye slik at gruppen har et felles grunnlag for diskusjoner. Under disse diskusjonene gir deltakerne respons på hverandres synspunkter, og dette bidrar til at forsker får kjennskap til større variasjon i meninger og holdninger innenfor et miljø. I denne studien var det viktig at deltakerne i gruppene følte seg komfortabel med å dele av sine holdninger og erfaringer, og at det var gjennomførbart med tanke på å organisere gruppene. Det ble derfor bestemt å gjennomføre gruppene innenfor en arbeidsplass, slik at deltakerne var kolleger eller kjente hverandre fra før. Det innebar at gruppene ble mindre enn det Chrzanowska antydte, da det var to og tre kolleger som arbeidet med førskolebarn eller 1. klasse innenfor samme barnehage eller skole, og som det derfor var naturlig å danne en gruppe av.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fokusgruppeintervju som en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem flere ulike synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Gruppemoderatoren presenterer emnene som skal diskuteres, og legger til rette for ordveksling. Forskerens oppgave blir å skape en åpen atmosfære, der deltakerne kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Målet er ikke at fokusgruppen skal komme til enighet eller presentere løsninger på spørsmålene som diskuteres, men få frem ulike synspunkt på saken, og utdype de temaene som er relevante for prosjektet.

Thagaard (2018) peker på flere utfordringer ved det å lede gruppesamtaler. Det kan være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen. Kvale og Brinkmann (2015) mener derimot at en mer livlig, kollektiv ordveksling kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer. De mener at gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkter på mer følsomme, tabubelagte temaer. Det vil på den ene siden være viktig at forsker oppmuntrer alle til å delta, samtidig som han eller hun på den andre siden bør ha en tilbaketrukket posisjon for ikke å

dominere diskusjonene i gruppen (Thagaard, 2018). Gruppespillet kan imidlertid redusere intervjuers kontroll over intervjuforløpet, og det livlige samspillet kan medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene ble det oppfordret til at alle tok ordet, men at det ikke trengte være organiserte runder på hvert tema. Deltakerne skulle ikke føle seg presset til å svare på alle spørsmål, men ble oppfordret til å delta mest mulig.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervju kan utformes på ulike måter, fra liten grad av struktur som kan betraktes som en samtale mellom forsker og deltaker, til relativt strukturerte opplegg der hovedspørsmålene og rekkefølgen er fastlagt på forhånd (Thagaard, 2018). Valg av tilnærming avhenger av hvilket perspektiv og fenomen man ønsker å forstå (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervjuer prøver å innhente beskrivelser av deltakernes livsverden, og å forstå verden ut fra dens synspunkt. De beskrevne fenomenene fortolkes for å finne mening og forståelse. Et semistrukturert intervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av intervjuguide har man forhåndsbestemt tema, og forslag til spørsmål. Det er imidlertid fleksibilitet i forhold til rekkefølge og formulering av spørsmål, slik at forsker kan forfølge svarene deltakerne gir. Det blir ofte gjort lydopptak, som blir transkribert, og lydopptaket og den skrevne teksten blir datamateriale til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i denne studien valgt semistrukturert intervju, fordi det er en fleksibel måte å tilnærme seg informasjon på, samtidig som det er rom for deltakernes egne innspill. I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide som utgangspunkt til fokusgruppeintervjuene (Vedlegg 1). Intervjuet ble innledet med informasjon om studien, og enkle fakta-spørsmål om utdanning- og erfaringsbakgrunn. Deretter ble det stilt direkte spørsmål om problemstilling, og mer dyptgående spørsmål knyttet til tema. Det ble i tillegg brukt oppfølgingsspørsmål, for å få deltakerne til å oppklare og utdype svarene sine. Gruppene fremstod veldig ulik i forhold til hvor mye de reflekterte og formidlet rundt hvert tema, og noen kom inn på tema uten direkte spørsmål. Det varierte derfor om gruppene ble stilt nøyaktig de samme spørsmålene, eller ble spurt om det var noe de ønsket å tilføye til det de allerede hadde fortalt. Noen grupper reflekterte veldig mye rundt hvert tema, mens andre svarte mer kortfattet. Det innebar at underspørsmål ble brukt i varierende grad i de ulike gruppene. Derfor varierte både tidsbruk, og opplevelse av tilstrekkelig tid til å samtale om alle temaene.

3.5 Datainnsamling

I forkant av innsamling av data ble det sendt et meldeskjema med informasjonsskriv og intervjuguide til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Datainnsamling startet etter at prosjektet ble godkjent av Sikt. (Vedlegg 2)

3.5.1 Utvalg

Å finne deltakere til en studie innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. *Strategiske utvalg* er hensiktsmessig for kvalitative studier da de er basert på å velge deltakere som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2018). Måten deltakere blir valgt på vil ha betydning for studiens overførbarhet. Kriteriene for å delta i denne studien var at deltakerne enten skulle være lærere som jobbet på første trinn, barnehagelærere som jobbet med førskolebarn eller foreldre til førskolebarn.

For å sikre deltakere som var villige til å delta ble det benyttet *tilgjengelighetsutvalg*. Tilgjengelighetsutvalg er en type strategisk utvalg, og innebærer at forsker velger ut deltakere basert på hvem som er tilgjengelig for en, samtidig som de representerer egenskaper som er relevante for studien (Thagaard, 2018). For å finne deltakere, ble det tatt direkte kontakt med bekjenskaper innenfor barnehage- og skolemiljøet som oppfylte kriteriene, og snøballmetoden ble brukt. Snøballmetoden er basert på at forsker kontakter personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen, som formidler navn på andre aktuelle personer med tilsvarende egenskaper eller som befinner seg i tilsvarende situasjon. Thagaard (2018) problematiserer denne fremgangsmåten ved at utvalget kan komme til å bestå av personer fra samme nettverk eller miljø. Med bakgrunn i dette ble det bevisst tatt kontakt med personer som arbeidet i ulike bydeler, og med både kommunal og privat eierform. Foreldregruppen var knyttet til samme barnehage, som en av gruppene. Det var utfordrende å finne tilstrekkelig informanter til denne studien. Samtlige som ble kontaktet uttrykte vilje og ønske om å delta, men i en tid med mye sykdom og vikarmangel i sektoren, reserverte de seg grunnet mangel på tid, ressurser og overskudd. Enkelte henviste videre til andre aktuelle deltakere som var mindre rammet, og andre gav ikke videre tilbakemelding på deltakelse.

Studiens utvalgsstørrelse har derfor blitt justert underveis. Studiens utvalgsstørrelse vurderes i forhold til undersøkelsens analytiske mål, og bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende og tidkrevende analyse (Thagaard, 2018). Antall informanter i denne studien ble valgt med tanke på tidsrammen som et masterprosjekt har. Utvalget bestod derfor av 12 deltakere, fordelt på fem fokusgrupper, der seks var pedagogisk leder for førskolebarn, tre var lærer på 1.trinn og tre var foreldre til førskolebarn.

3.5.2 Informasjonsskriv og intervjuguide

Etter å ha kontaktet aktuelle kandidater ble det sendt ut et informasjonsskriv, for å gi et nærmere innblikk i studiens tema. Informasjonsskrivet inneholdt studiens problemstilling og forskningsspørsmål, studiens hensikt, hva det innebærer å delta, og informasjon om konfidensialitet og anonymisering. Det inneholdt også samtykkeerklæring deltakerne signerte i forkant av intervjuene. (Vedlegg 3)

Det ble utarbeidet intervjuguide som utgangspunkt for de semistrukturerte fokusgruppeintervjuene. Det ble laget relativt åpne hovedspørsmål, med alternativer til underspørsmål, dersom det ble nødvendig for å få deltakerne til å utdype utsagnene. Semistrukturert fokusgruppeintervju var et nyttig verktøy da det gav mulighet til fleksibilitet og gav i de fleste gruppene mange runder med refleksjoner. Samtidig var det også veldig utfordrende da det krever full oppmerksomhet fra forskers side under intervjusituasjonen, og det varierte i hvor stor grad det var behov for at oppfølgingsspørsmålene ble tatt i bruk. Intervjuguiden ble ikke utdelt til deltakerne i forkant, på grunn av ønske om praksisnære og spontane svar. Målet var at informantene ikke skulle la seg påvirke av den oppfatningen de kunne ha av forskers synspunkter og verdier (Thagaard, 2018).

Informasjonsskriv og intervjuguide var vedlagt i meldeskjema som ble sendt til Sikt i forkant av datainnsamlingen.

3.5.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan et intervju skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervjuene i denne studien ble gjennomført på tid og sted det var mest gjennomførbart for informantene. De fleste ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass, et i deres arbeidstid og de øvrige etter arbeidstid. Et av fokusgruppeintervjuene

ble gjennomført hjemme, og intervjuet der foreldre var deltakere ble gjennomført i barnehagen de var tilknyttet. Som forsker var det viktig for meg å være fleksibel på tid og sted, slik at det var mulig for informantene å delta. Det ble benyttet grupperom eller personalrom for å kunne gjennomføre intervjuene uforstyrret.

Intervjuene varte mellom 45-90 minutter. I informasjonsskrivet som ble sendt deltakerne på forhånd stod det at intervjuene ville bli tatt opp på bånd. Bruk av lydopptaker er vanlig for å registrere intervjuer, og er gunstig i intervjusituasjonen da forsker da lettere kan konsentrere seg om intervjuets tema og intervjusituasjonens dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av lydopptaker blir alt som sies i intervjusituasjonen bevart og kan brukes til transkribering og videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Fokusgruppeintervjuene ble innledet med kort informasjon om studiens formål og hva intervjuet skulle handle om. Dette ble gjort for å definere intervjusituasjonen for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakernes anonymitet og rettigheter ble også understreket. Det ble også informert om hvordan fokusgruppeintervjuet var tenkt gjennomført, ved at det ikke ble gjennomført runder på alle tema, men at intervjuet skulle foregå som en mer uformell samtale rundt gitte tema. I intervjuer der enkelte informanter ble mindre deltakende, ble de invitert til å delta gjennom bevisst blikkbruk og direkte spørsmål.

I intervjusituasjonen ble deltakerne og deres erfaringer satt i sentrum, og det ble lagt vekt på å vise interesse, oppmerksomhet, respekt og forståelse for det deltakerne delte av erfaringer og synspunkter.

3.6 Forskningsetikk

Å forske på menneskers privatliv og erfaringer og offentliggjøre disse byr på etiske dilemmaer. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at etiske problemstillinger preger hele forløpet i et forskningsprosjekt. Det er derfor viktig å ta hensyn til mulige etiske problemstillinger, helt fra den begynnende planleggingen til den endelige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I det kvalitative forskningsintervjuet behandler en ofte personopplysninger, da studiene i stor grad er forbundet med nær kontakt mellom forsker og menneskene som studeres. Datamaterialet som samles inn kan knyttes til deltakerne, og dette gjør at de etiske retningslinjene blir spesielt viktige (Thagaard, 2018). En må sørge for en etisk forsvarlig forskningspraksis for å hindre uheldige konsekvenser av deltakelse. Det

innebærer at forsker på forhånd reflekterer rundt verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå, både for å beskytte personene som deltar i studien, fagmiljøet, men også seg selv som forsker (Thagaard, 2018).

Alle prosjekter som inneholder sensitive opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler må meldes til SIKT. Forskere og forskningsinstitusjoner ber da om godkjenning for å sette i gang forskningsprosjektet, og det blir gjort en vurdering ut fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè) sine retningslinjer. NESH (2016) fremhever at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og inneholder tre etiske hovedpunkter forsker må ta hensyn til når en utarbeider, gjennomfører og rapporterer et forskningsprosjekt: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

3.6.1 Informert samtykke

I ethvert forskningsprosjekt ligger prinsippet om at forsker må ha deltakernes informerte samtykker (Thagaard, 2018). Prosjekter kan kun settes i gang dersom forskeren har deltakernes informerte og frie samtykke. Informert samtykke handler om at en i forskningsprosjektet informerer om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene i designet og konsekvenser av å delta. Det innebærer å sikre at de deltar frivillig, og at de kjenner sin rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst, uten at det får negative konsekvenser for dem. En må respektere informantenes evne til å forstå hva de samtykker til og passe på at de ikke utsettes for risiko (Thagaard, 2018).

I denne studien ble informantene spurt eller sendt en forespørsel om de ville delta i et intervju. Det ble deretter sendt et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål, samt skriv om informert samtykke. Gruppeintervjuene ble også innledet med oppsummering av informasjonsskrivet, og det ble skrevet under på samtykkeerklæring (Vedlegg 3).

3.6.2 Konfidensialitet

I følge NESH (2016) innebærer prinsippet om konfidensialitet at deltakerne i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de bidrar med skal behandles konfidensielt. Det innebærer å forhindre formidling og bruk av informasjon som kan skade deltakerne i

prosjektet. Det er forskerens ansvar at informantenes identitet blir anonymisert. Prinsippet om konfidensialitet omfatter også lagring og gjenbruk av data. Data skal oppbevares forsvarlig i en tidsavgrenset periode og slettes ved avslutning av prosjektet (NESH, 2016).

Intervjuguiden i denne studien inneholdt ikke spørsmål som krevde personlige opplysninger fra deltakerne. Datamaterialet som ble utviklet i intervjuene ble behandlet konfidensielt. Det var kun forsker og veileder som hadde tilgang til dette, og alle opptak ble slettet ved prosjektets slutt. Deltakerne ble anonymisert i forskningsrapporten slik at de ikke skal kunne gjenkjennes. De ble også informert om dette.

3.6.3 Konsekvens av deltakelse

Forskeren er ansvarlig for at deltakerne i studien ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger ved å delta (NESH, 2016). De forskningsetiske retningslinjene påpeker at forskeren skal handle ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse. Forskeren må også reflektere over eventuelle konsekvenser studien kan ha for deltakerne.

Ved utarbeidelse av intervjuguide ble det reflektert rundt ulike måter å stille spørsmål rundt de ulike temaene på. Det ble brukt relativt åpne spørsmål, og ikke etterspurt sensitive opplysninger. For å hindre eventuelle negative konsekvenser av deltakelse er alle informanter blitt anonymisert og empiri er behandlet konfidensielt. Det er på bakgrunn av dette liten sannsynlighet for at deltakelse vil skade informantene på noen måte.

3.7 Bearbeiding og tolkning av data

I følge Thagaard (2018) preges den kvalitative forskningsprosessen delvis av flytende overganger mellom datainnsamling og analyse. Data i denne studien ble skapt i fellesskap med deltakerne ved bruk av fokusgruppeintervjuer, som deretter ble transkribert. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer transkribering som en transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, og betegner det som en nødvendig prosedyre for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Denne prosedyren gjør at forsker blir kjent med dataene, fordi de må lyttes til flere ganger. Samtidig peker Kvale og Brinkmann (2015) på flere praktiske og prinsipielle spørsmål og problemer som dukker opp, bl.a. hvor nøyaktig transkripsjonene skal

være. Skal transkriberingen ha ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil? Det finnes i følge Kvale og Brinkmann (2015) ikke noe konkret svar på det, men de sier det er en rekke valg som må besluttes. Det påpekes at den viktigste grunnleggende regelen for transkribering er at det forklares hvordan transkripsjonen er utført.

I transkripsjonene av gruppeintervjuene i denne undersøkelsen ble det lagt vekt på å gjengi utsagnene fra deltakerne så ordrett som mulig, med ord som «ehh» og «hmm», latter og ufullstendige setninger. For å ivareta informantenes anonymitet, blir utsagnene referert til på bokmål, da enkelte av dialektene kan være lett identifiserbare.

Det ble tatt i bruk både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming hvor jeg i analysen var opptatt av å avdekke og tolke meninger som kom frem i datamaterialet, ut fra den konteksten det oppstod i. Dette for å forstå den dypere meningen med det som ble sagt. Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding og kategorisering er en av de vanligste måtene å analysere datamaterialet på, og brukes ofte om hverandre. Å kode innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding av data gir forsker oversikt over tekstmaterialet og definerer handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjupersonen. Koding kan være begrepsstyrt, der forsker bruker allerede utviklede koder hentet fra enten deler av materialet eller aktuell litteratur, eller datastyrt der kodene blir utviklet gjennom tolkning av materialet. Koding fører ofte til kategorisering, som innebærer at meningen i lange uttalelser reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det benyttet både koding og kategorisering. Gjennom transkriberingen av materialet ble det avdekket fremtredende og tilbakevendende koder som ble kategorisert. Kategoriene i denne studien er både begreps- og datastyrte, og ble utviklet med utgangspunkt i både studiens teoretiske forankring og gjennom innsamlede data.

Resultatene fra analysen ble drøftet opp mot relevant litteratur. I forbindelse med en fenomenologisk tilnærming ble det også tatt i bruk *meningsfortetning* i analysen, som medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, for å gjengi den umiddelbare meningen med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det lagt vekt på å ha en åpen tilnærming til materialet som mulig, for så å tematisere deltakernes

uttalelser, slik jeg som forsker tolket dem. I tillegg drøftes likheter og ulikheter i datamaterialet, og knyttes opp mot studiens problemstilling.

3.8 Studiens troverdighet

Hvordan kvaliteten på kvalitativ forskning vurderes handler i følge Silverman (2011) om forskningens troverdighet. Forskningens troverdighet gir et utgangspunkt for hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og de resultatene vi kommer frem til (Thagaard, 2018). *Reliabilitet, validitet og overførbarhet* er sentrale begreper for å vurdere forskningens troverdighet, og gir derfor uttrykk for studiens kvalitet.

3.8.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) knytter reliabilitet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Thagaard (2018) samtykker til at reliabilitet i utgangspunktet har referanse til repliserbarhet, som innebærer at resultatene kan gjentas når studien reproduseres. Men i følge Thagaard (2018) har ikke konsistens relevans i kvalitativ forskning, da utvikling av data er en prosess hvor forsker og deltakere samarbeider. Undersøkelsessituasjonen vil være ulik, en forsker vil ikke opptre på nøyaktig samme måte flere ganger, og en vil neppe få samme resultater flere ganger. Hun mener derfor at reliabilitet handler om å forholde seg kritisk til at prosjektets gjennomføring er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabilitet må derfor argumenteres for ved å redegjøre for hvordan data er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Reliabilitet kan en da si handler om å overbevise de kritiske leserne om at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Silverman (2011) argumenterer for styrking av reliabilitet gjennom å gjøre forskningen transparent. Det innebærer at forsker gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at det er mulig for utenforstående å vurdere forskningsprosessen. Videre handler reliabilitet om i hvilken grad forskeren skiller mellom primærdata, og hva som er egne fortolkninger (Thagaard, 2018). Ved å tydeliggjøre hva som er innsamlet informasjon f.eks. i form av deltakernes utsagn, og hva som er forskerens vurderinger av informasjonen kan en tydeliggjøre forskningsprosessen. Reliabilitet kan også styrkes ved at flere forskere deltar i studien. Reliabilitet må argumenteres for, og det innebærer blant annet at forsker reflekterer over konteksten for

utvikling av data, og hvordan relasjonen til deltakerne kan påvirke informasjonen deltakerne gir (Thagaard, 2018).

I forhold til kvalitative intervjuundersøkelser er det flere ulike forhold som kan påvirke reliabiliteten til studien. Kvale og Brinkman (2015) problematiserer reliabilitet i forhold til både intervjuer og spørreteknikker- i hvilken grad stilles det ledende spørsmål som kan påvirke svarene? Ledende spørsmål kan føre til at forskeren skaper forventning til hvordan deltakerne svarer (Thagaard, 2018). Semistrukturerte intervjuer søker å gi så fri beskrivelse som mulig, men spørsmålene kan likevel avspeile forskers oppfatninger som kan påvirke prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Like viktig som spørreteknikk er det i følge Kvale og Brinkmann (2015) at forsker behersker kunsten å lytte aktivt til det deltakerne forteller og stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og forklare utsagnene. Silverman (2011) peker også på forsker forforståelse og teoretiske grunnlag som et viktig aspekt hvor det må legges vekt på tranparen. Forskers teoretiske grunnlag representerer grunnlaget for tolkningene forsker gjør gjennom hele prosessen (Thagaard, 2018). Videre kan transkriberingsprosessen skape flere praktiske og prinsipielle problemer da transkribering er en fortolkningsprosess mellom tale og skrevne tekster, og en og samme uttalelse kan bli transkribert ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjoner rundt reliabilitet må derfor være til stede i hele prosessen.

I denne studien er det benyttet kvalitative semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Det vil derfor være vanskelig å sikre at studien har høy reliabilitet. Intervju er en samtaleprosess som påvirkes av både forsker og deltakere. Det er derfor ingen garanti for at en annen forsker hadde fått samme resultat. Det at det var fokusgruppeintervju, med flere deltakere gjorde også at dialogen i gruppen gikk litt sine egne veier, og det ble mer utfordrende som forsker å lede samtalen. Det gjorde at deltakerne noen ganger kom inn på tema, før det ble stilt spørsmål om det, og forsker måtte da gjøre en vurdering om temaene var tilstrekkelig besvart. Det innebærer at de ulike gruppene fikk litt ulike spørsmål, og ulik grad av oppfølgingsspørsmål, selv om alle gruppene var innom samme tema.

For å øke undersøkelsens troverdighet er spørsmålene i intervjuguiden godt planlagt, og det er forsøkt å stille spørsmålene så åpne som mulig for ikke å påvirke informasjonen fra deltakerne. I intervjusituasjonen ble det forsøkt å fremstå så trygghetsskapende og åpen som mulig, for at deltakerne skulle føle de kunne svare ærlig. Det ble brukt diktafon under intervjuene. Dette gjør at dataene er mindre avhengig av egen rekonstruering, enn ved bruk av

notater. I forhold til transparens for å styrke reliabiliteten til undersøkelsen er det redegjort for prosessen bak studien. Svakheter i forhold til reliabilitet i denne studien er at det på grunn av at det er en masteroppgave, og tidsbegrensning er bare en forsker som har gjennomført intervju, transkribering og analyse. Å være flere forskere i studien kunne styrket reliabiliteten.

3.8.2 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke- sagt på en annen måte studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning handler validitet om i hvilken grad f.eks. intervju eller observasjon faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger validitet som håndverksmessig kvalitet i kvalitativ forskning, og sier det handler om mer enn bare metodene som benyttes. Det handler om forskeren som person, hans eller hennes moralske integritet og praktiske klokskap i studien. Dette er avgjørende for evalueringen av kunnskapen som blir produsert i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan data tolkes. Det handler om i hvilken grad forsker spesifiserer hvordan den har kommet frem til den forståelsen som resultatet av studien gir. Silvermann (2011) argumenterer for at studiens validitet kan styrkes ved å legge vekt på teoretisk transparens. Det innebærer at forsker beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkning av datamaterialet, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger. Forskerens posisjon i miljøet som studeres påvirker tolkningsgrunnlaget, og det er derfor viktig at leseren får mulighet til å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018). Maxwell (2009) fremhever et «rikt datamateriale» for å styrke validiteten i en studie. Gjennom et detaljert og variert datamateriale kan en få et større bilde av fenomenet som studeres. På samme måte som med reliabilitet, skal validering gjennomsyre alle stadier av kunnskapsproduksjonen, og funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien har det foregått en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet med refleksjoner over hvorvidt de benyttede metodene, teoriene, kodene og kategoriene var relevante i forhold til problemstillingen. Både før, under og etter intervjuene ble spørsmålenes relevans i forhold til problemstilling vurdert, og det ble tatt i bruk oppfølgingsspørsmål for å oppklare og utdype utsagn. Dette bidro til at det kan se ut som om studien undersøker det den

var ment å undersøke, noe som i sin helhet kan tenkes å styrke validiteten. Det ble brukt forskning og annen relevant litteratur for å belyse studiens problemstilling, samt benyttet anerkjente definisjoner på aktuelle begreper. Dette var for å sikre begrepsvaliditet, som innebærer at begrepene «måler» det de er ment til (Thagaard, 2018). Det ble f.eks. stilt spørsmål om hvilke ferdigheter deltakerne anså som viktige for å skape forutsetninger for mestring i skolen, før det ble stilt spørsmål om hvilke ferdigheter innenfor spesifikke utviklingsområder de anså som viktige. Dette ble gjort for å få et så rikt datamateriale som mulig knyttet direkte opp mot problemstillingen. Videre er det blitt lagt vekt på transparens og tydeliggjøring av grunnlag i forhold til analysering og tolkninger. Det finnes flere måter å styrke en studies validitet. Dersom oppgaven hadde hatt større tidsramme, kunne jeg kombinert flere metoder, og f.eks. brukt både kvantitativt og kvalitativt design. Med en surveyundersøkelse kunne utvalget vært langt større, samtidig som jeg hadde beholdt muligheten til å gå i dybden på tema gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

3.8.3 Generalisering

Om resultatene fra en intervjustudie vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre situasjoner, kontekster og personer, altså om de er generaliserbare, eller om de primært gjelder denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) peker på at det i kvalitativ forskning ikke handler om at kunnskapen en utvikler må være universell, men at det er mulig å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen.

Thagaard (2018) tar i bruk begrepet overførbarhet, som handler om hvorvidt tolkningen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger. Det er da betydningen av sosiale praksiser som gir grunnlag for konklusjoner om overførbarhet. Silverman (2011) påpeker i denne forbindelse viktigheten av transparens, og tydeliggjøring av grunnlag for fortolkninger som forsker gjør. Det innebærer å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for forskers konklusjon.

En kritisk innvending til intervjuforskning er at det er for få deltakere til at resultatene kan generaliseres, og Kvale og Brinkmann (2015) stiller umiddelbart spørsmål om hvorfor generalisere? Maxwell (2009) argumenterer for at det er en verdi i forskning som mangler generalisering i forhold til å være representativ for en større populasjon, og peker på at slike

studier kan belyse en situasjon eller populasjon som er ekstrem eller et «ideal». Kvale og Brinkmann (2015) skiller mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering av intervjuundersøkelser. I forskerbasert generalisering gir forsker rikholdige, spesifikke beskrivelser, og argumenterer for overførbarheten til resultatene sine, mens det i den leserbaserte er leser som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser av forskningsprosessen vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne studien inkluderer 9 pedagoger, som enten arbeider i med de eldste barna i barnehagen eller de yngste barna på skolen og 3 foreldre. Det vil derfor være vanskelig å generalisere funnene til å gjelde for alle pedagoger og foreldre, selv om grunnlaget for fortolkningene blir forsøkt tydeliggjort i undersøkelsen. Samtidig kan en argumentere for at en tolkning som utvikles i en kontekst, også kan være relevant i andre kontekster, og at kunnskapsoverføringen kan være et aktuelt aspekt ved generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det er nærliggende å tro at studien kan ha nytteverdi for både pedagogene og foreldrene som deltok i studien gjennom refleksjon og økt bevissthet rundt tema. Videre kan studien gi økt kunnskap til eventuelle lesere. Beskrivelsene og forståelsene som fremkommer i studiens datamateriale lar seg imidlertid vanskelig overføre til å gjelde andre utenfor denne konteksten, da studien kun gir innsikt i de deltagende pedagogene og foreldrenes synspunkter og forståelser.

3.9 Mulige feilkilder

I ethvert forskningsprosjekt er det viktig at forsker er oppmerksom på mulige feilkilder. I forhold til bruk av fokusgruppeintervju som metode er det flere aspekter en bør reflektere over i forhold til mulige feilkilder. Fokusgruppeintervju har ikke som formål å komme til enighet, men heller å få frem ulike synspunkter på gitte tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter enn om man bruker individuelle intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) sier at gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkter på følsomme, tabubelagte temaer. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at dynamikken i gruppen kan ha motsatt virkning, at enkelte deltakere kan vegre seg for å fremstå uenig med flertallet, og å komme med sine oppriktige meninger. Dette kan være en mulig feilkilde. For å gjøre fokusgruppene så «trygge» som mulig, og for å klare å skaffe tilstrekkelig informanter ble

fokusgruppene satt sammen av deltakere som kjente hverandre fra før, enten ved at de var kolleger i samme barnehage eller skole, tidligere kolleger, foreldre på samme avdeling eller kjente hverandre privat. Men selv om gruppene fremsto trygge og meddelsom for meg som forsker, er det ingen garanti for at det opplevdes slik for informantene.

Et annet aspekt det er viktig å reflektere over er det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og deltakere. I mange tilfeller kan forsker fremstå som den sterkeste parten på grunn av vitenskapelig kompetanse, samt at det er han eller hun som igangsetter, definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at forsker gjennom hele prosessen er bevisst og reflekterer over hvordan dette kan påvirke intervjusituasjonen. Thagaard (2018) påpeker imidlertid at deltakerne har kontroll over hva de velger å formidle, og at det derfor er viktig at forsker er åpen og bidrar til å skape fortrolighet i intervjusituasjonen.

Om min rolle som intervjuer har påvirket resultatene på en uheldig måte er vanskelig å vurdere, men muligheten er der. I fokusgruppesamtalene ble det lagt vekt på å opptre objektivt og fokusert på deltakernes beskrivelser. Dette var utfordrende da deltakerne beskrev situasjoner som var godt gjenkjennelig fra egen arbeidssituasjon, og det derfor i en annen setting ville være naturlig å både bekrefte og kommentere, mens det i andre samtaler ble veldig stille, og det da var fristende å komme med egne synspunkter for å spore de inn på tema. Det ble derfor viktig å både tåle stillhet, og bruke kroppsspråk og mimikk for å bekrefte uten å si så mye selv.

Silverman (2011) skisserer deltakernes ønske om hvordan de ønsker å fremstille seg som en mulig feilkilde. Ønsket om spontane og praksisnære svar, gjorde imidlertid at intervjuguiden ikke ble sendt ut på forhånd. Det hindret deltakerne i å lese seg opp og forberede svar på forhånd, og på den måten ble det mer spontane og kanskje mer reelle svar. Bruk av diktafon under fokusgruppeintervjuene gjorde at forsker kunne konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan imidlertid hemme svarene deltakerne gir. Det ble derfor før intervjuet startet formidlet grunnen til at intervjuene ble tatt opp, hvem som kom til å ha tilgang til opptakene og når de ville bli slettet. I hvilken grad diktafonen har påvirket deltakerne er vanskelig å vurdere, men muligheten er til stede.

Grunnlaget for resultatet og drøftingene er basert på innholdet i datamaterialet. Egen forforståelse og hvordan det kan påvirke tolkningen av data er aspekter det er viktig å være bevisst på. Klarer en det, mener Maxwell (2009) forforståelsen kan bidra til økt innsikt. I denne undersøkelsen ble det redegjort for egen forforståelse, samt reflektert rundt egen forforståelse gjennom hele prosessen for å unngå bias og forholde seg mest mulig nøytral i forhold til datamaterialet og tolkning av data. Transkriberingsprosessen gjorde det lettere å ivareta meningsinnholdet i dataene.

4. RESULTAT OG DRØFTINGSDEL

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli presentert, tolket og drøftet opp mot teori presentert i kapittel 2. Utsagn fra deltakerne i fokusgruppene vil bli trukket frem, og det vil belyses både likheter og ulikheter mellom deres meninger og beskrivelser. Utsagnene vil bli drøftet opp mot studiens problemstilling: «*Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetninger for mestring i skolen?*» Det undersøkes i tillegg hvilke arbeidsmåter deltakerne bruker for at barna skal utvikle viktige ferdigheter og hvilke barrierer de opplever kan hindre arbeidet, gjennom forskningsspørsmålene: «*Hvilke arbeidsmåter brukes for å utvikle viktige ferdigheter?*» og «*Hvilke barrierer kan hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter?*» Det undersøkes også om det er ulikheter eller samstemthet både mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter de ulike gruppene trekker frem som viktige gjennom forskningsspørsmålet: «*I hvilken grad er det ulikhet/samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter som er viktige?*»

Studien har tatt i bruk kategorisering og koding som utgangspunkt for analysen. Dette kapittelet presenterer disse kategoriene som undersøkelsens funn. Kategoriene ble utarbeidet med utgangspunkt i funn i datamaterialet sett opp mot teori og tidligere forskning på området.

Etter funn i datamaterialet vil problemstillingen «*Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?*» bli analysert i følgende teoribaserte kategorier:

- trygghet
- selvregulering
- empati
- samarbeid
- oppmerksomhet
- språk
- andre ferdigheter

Forskningsspørsmålet «*Hvilke arbeidsmåter brukes for å utvikle viktige ferdigheter?*» vil bli analysert under følgende kategorier fremkommet i datamaterialet:

- Tilstrebe autoritativ voksenstil
- Barnehagens arbeidsmåter vs. skolens arbeidsmåter

Forskningsspørsmålet «*Hvilke barrierer kan hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter?*» vil bli analysert under følgende kategorier fremkommet i datamaterialet:

- Manglende ressurser
- Samarbeid med foreldre

For å svare på forskningsspørsmålet «*I hvilken grad er det ulikhet/samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter som er viktige?*» vil de ulike informantgruppene analyseres isolert under hver kategori.

Funnene og drøftingen blir presentert samtidig for å få en ryddig fremstilling. Det er brukt både direkte sitat og gjenfortelling fra transkripsjonene i teksten. Direkte sitat er presentert i kursiv.

4.1 De viktigste ferdighetene for å oppleve mestring i skolen

Deltakerne i fokusgruppene ble innledningsvis i intervjuet stilt spørsmålet; «*Hvilke ferdigheter tenker dere er de viktigste barnet bør inneha for at de skal oppleve mestring og klare seg godt på skolen?*», for å avdekke deres første tanker da de hørte spørsmålet, og for å starte refleksjon rundt tema. Deretter ble deltakerne stilt utdypende spørsmål om viktige ferdigheter innenfor tre ulike utviklingsområder som presentert i teorien; sosioemosjonelle, kognitive og motoriske ferdigheter. Samlet vil disse utgjøre svar på forskningsspørsmålet.

4.1.1 Trygghet

Analysen viser at informantene som arbeidet som barnehagelærere først var veldig delt i hvilke ferdigheter de trakk frem som de viktigste for å oppleve mestring i skolen. To av gruppene hadde stort fokus på sosioemosjonelle ferdigheter og det å være trygg i seg selv ble nevnt først av alle deltakerne i disse to fokusgruppene. De beskrev trygghet som en grunnleggende emosjonell tilstand, som danner grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og de fleste andre ferdigheter. Så selv om trygghet kanskje ikke er en ferdighet er det likevel tatt med som en kategori, fordi alle deltakerne fremhevet det.

«Skolemestring og livsmestring går hånd i hånd, så det å være trygg på seg selv og sin egen mestringskompetanse kommer aller først!» (Barnehagelærer 1).

«Er du trygg i deg selv, kan du takle og stå i det meste!» (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærerne så på trygghet som helt nødvendig for at barnet skal utvikle seg, og mente da at barnet i større grad vil være i stand til å håndtere nye situasjoner, tåle litt motgang og stress når ting ikke går helt som barnet har tenkt.

Som en av deltakerne sa: «Står du litt støtt i deg selv, så tåler du det, selv om ikke det gikk som du hadde tenkt, og den grunnleggende tryggheten gjør at en koster ting litt fortere av seg, og takler bedre stress og andre uforutsette ting som kan skje her i livet.» (Barnehagelærer 1).

«Å være trygg i seg selv, hjelper de med å takle det når de kommer i nye situasjoner (.....) og gjør at de tåler mer motstand.» (Barnehagelærer 3).

Dette er i tråd med tilknytningsteori. Selv om trygghet ikke regnes som en ferdighet, er det en forutsetning for utvikling av emosjonelle ferdigheter (Drugli, 2018), som igjen vil danne grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2019). Overgangen fra barnehage til skole vil for de fleste barn være en ny situasjon, som kan være kilde til stress og uforutsigbarhet. Hvordan barnet håndterer slike situasjoner, vil i stor grad komme an på barnets grunnleggende trygghet. Barnets grunnleggende trygghet vil igjen avhenge både av genetisk arv og faktorer i miljøet.

Flere av barnehagelærerne i disse to gruppene brukte begrepet robusthet i tett sammenheng med trygghet. Det gjør også Evertsen-Stanghelle (2018). Hun beskriver robusthet som motstandsdyktighet mot stress skapt av trygge tilknytningsrelasjoner. Barnehagelærerne i studien understreket viktigheten av at barn tåler at ting er litt ubehagelig, og klarer å stå i det selv om ting ikke alltid går i egen favør.

«Det er viktig at barn lærer mestringsstrategier, for vi har mange som går rett i kjelleren hvis de ikke får det til på første forsøk eller det ikke blir som de har sett for seg. Så det å ha den tryggheten og ha fått mange nok av de erfaringene til å tenke at det går helt fint uansett, og om jeg øver litt så kommer det til å gå bedre.» (Barnehagelærer 2).

I hvilken grad barn vil finne mestringsstrategier, vil i følge Lazarus (1994) komme an på hvordan barnet tolker situasjonen, og hvordan det ser på egne og andres tilgjengelige ressurser. Barnets mestringsstro vil handle om i hvilken grad barnet har tro på at det vil løse en oppgave, der barnets trygghet og tidligere erfaringer vil spille en avgjørende rolle, for både motivasjon, tankemønstre og handlingsvalg. Et lærende tankesett, som Dweck (2007, i Størksen et al., 2018) beskriver, vil medvirke til at barnet ser muligheten til å mestre gjennom innsats og pågangsmot. I denne prosessen vil det være viktig at barnet får den nødvendige støtten av voksne som anerkjenner innsats og prosess fremfor resultater.

Dette kom den tredje fokusgruppen av barnehagelærere inn på da det ble spurt etter sosioemosjonelle ferdigheter. De dro da frem det å være trygg på en voksen som det viktigste, og mente at dersom de har en voksen de stoler på, så kommer de til å mestre. Mye forskning bekrefter at relasjon til voksen er en sentral faktor, som bidrar til å fremme barns trivsel og positive atferd, lærelyst og motivasjon til å arbeide med læringsaktiviteter, og på den måten har stor innvirkning på skoleferdigheter (Drugli, 2012). Undersøkelsen Folkehelseinstituttet har utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, viser sammenheng mellom positive og negative relasjoner til de voksne i barnehagen eller læreren i skolen, og skoleferdighet og psykisk helse hos barn i skolealder (Helland et al., 2019). Barn som opplevde konflikt med den voksne i barnehagen eller læreren i skolen, hadde dårligere skoleferdigheter og mer eksternaliserende og internaliserende vansker enn barn som ikke hadde konflikt med lærer. Det er også dokumentert hvordan den autoritative voksenrollen presentert i det teoretiske grunnlaget ser ut til å virke positivt på barn og unges utvikling på en rekke sentrale områder, som f.eks. sosial kompetanse, demokratisk forståelse, selvregulering, akademisk utbytte og forebygging av negativ atferd (Roland, 2021). At barn opplever trygghet i det å ha en voksen de stoler på, er utvilsomt helt essensielt for å skape forutsetning for mestring i skolen. Trygghet vil da være en forutsetning for utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter og skoleferdigheter.

Lærerne hadde også stort fokus på sosioemosjonelle ferdigheter, og trekker i likhet med barnehagelærerne frem trygghet som en av de viktigste emosjonelle ferdighetene. De opplever langt mer utrygghet og frykt hos elevene enn for noen år tilbake, noe som gjør at mange i hver klasse trenger ekstra tilrettelegging. De mener autismespekterdiagnoser kan forklare noe av utryggheten. Men også uavhengig av barn med diagnoser opplever alle lærerne, som arbeider

på tre ulike skoler, at flere elever enn tidligere mangler tryggheten som skal til for å få en god opplærings situasjon.

«I de siste klassene jeg har hatt, har vi hatt en håndfull utrygge barn. Noen av de har fått autismespekterdiagnoser seinere, som kan forklare noe av det. Men det er mye frykter, frykt for å gå ut i friminutt, frykt for hagl, frykt for regn på ruten, frykt for hva som skal skje i fremtiden, i sommerferien, i morgen, om vi må bytte rom, om pulten er flyttet på, og det er veldig mye gråt når foreldre skal gå. Så mange trenger ekstra tilrettelegging..., og det gjør vi jo selvfølgelig for at de i det hele tatt skal komme på skolen.» (Lærer 1).

De beskriver frykt og utrygghet hos elevene som så sterk, at det hindrer elevene i å få ut sitt læringspotensial, både når det gjelder det sosiale og det faglige. Drugli (2019) bekrefter at angst kan hemme barnets sosiale fungering, fordi barnet kan vegre seg for å delta i lek og læringsaktiviteter, og på den måten kan hindre viktig læring. Alle de tre lærerne kjenner på fortvilelse og frustrasjon knyttet til det å ikke klare å være den støtten hvert barn trenger, og føler seg ofte i en skvis mellom å gi tilstrekkelig støtte til barna som trenger ekstra tilrettelegging, og tilby god undervisning for resten av gruppen.

Lærerne opplever mange elever med kognitiv rigiditet. Kognitiv rigiditet innebærer en begrenset evne eller motvilje til å tilpasse seg eller endre tankemønstre, oppfatninger eller handlingsmønstre:

«Så er det alle barna som er så rigide. Det at man er så rigid at man er nødt til å få det inn i sitt spor, og jobber iherdig for å få det til.» (Lærer 2).

Rigiditeten mener de kan ha flere årsaker, bl.a. være del av autismespekterdiagnose, men manglende trygghet kan også føre til rigiditet.

Lærerne opplever at en del barn har høyt fravær, noe som gjør det utfordrende å komme i posisjon til sosial og faglig læring, og til å arbeide med utryggheten.

«Vi har faktisk flere skolevegrere i 1. klasse, og både antallet og fraværet bare øker og øker oppover i klassene. Og når de kommer i 3. og 4. klasse så har det låst seg så voldsomt. De vil ikke gå på skolen. De har angst. Det er ikke noen diagnoser, men mye vanskelige og vonde

følelser, og mye utrygghet. Og når det er flere av dem, og fraværet er så stort, så er det ikke så lett å jobbe med den utryggheten.» (Lærer 3).

På spørsmål om hvorfor de tenker at barn er mer engstelige enn før, reflekterer lærerne rundt foreldrerollen, hvordan mangel på aldersadekvate forventninger og grenser, og kanskje en misforstått forståelse av barns medvirkning kan skape utrygghet hos barn.

«En ting jeg erfarer er at mange barn blir behandlet som små barn veldig lenge, at de blir dullet med som man gjerne gjør med 2-3 åringer og at det følger litt for langt da.» (Lærer 2).

«Og at de sjelden har møtt grenser, og når de da kommer på skolen og møter rammer og forventninger som gjør at de ikke kan bestemme alt selv, så blir det så vanskelig.» (Lærer 3).

Krav og forventninger utgjør en av de sentrale dimensjonene i Baumrinds teori om autoritativ voksenstil, som opprinnelig ble utviklet med tanke på foreldre og oppdragelse (Roland, 2021). Teorien bygger på hvordan relasjonskvalitet og krav/grenser må sees i sammenheng, og begge må være til stede for at det skal være kvalitet i arbeidet med barna. En foreldrestil som kun tilfredsstiller behovet for relasjonskvalitet, men er lav på krav/grenser kalles ettergivende. Ettergivende voksne har vansker med å stille krav og gjennomføre disse på en konsistent måte over tid. Relasjonsbyggingen med barnet kan være god, men mangel på eller uklare grenser kan likevel føre til usikkerhet hos barnet (Roland, 2021). Manglende grenser kan også påvirke og redusere barns læring, for eksempel når det gjelder å internalisere normer og regler. Å lære barn å forholde seg til normer er viktig for at de skal fungere i samspill med andre. Ettergivenhet i foreldrerollen kan virke opprettholdende, og på sikt skape uheldige forutsetninger for disiplin og atferdsproblemer i barnehagen og skolen (Roland, 2021).

De tre lærerne reflekterer videre rundt trygghet knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. De erkjenner at selv om intensjonen er å tilrettelegge for en god overgang til skolen gjennom møter og treff på våren, så kan det synes som det for mange barn oppleves som et kræsje mellom to ulike pedagogiske kulturer. Overgangen til skolens arbeidsmåter oppleves brå for de fleste barn, fordi de har vært vant til mye lek og friere aktivitet i barnehagen. De mener å se en forskjell i kjønn her, mange av jentene er veldig klare for arbeidsmåtene i skolen, mens flere av guttene gir uttrykk for misnøye. En av lærerne forteller at han hører noen av guttene si med fornuft i stemmen; *«Barn må jo få lov å bevege seg!»,* og er tydelig

klar over at det her en stor forskjell mellom barnehage og skole. Alle tre lærerne forteller imidlertid de kjenner på et press i forhold til krav til faglige resultater. Det snakkes mye om at skolen skal bli mer lekpreget, men samtidig så henger forventningen til hva barna skal lære og prestere på kartleggingsprøvene i 2.klasse over dem, og mener det begrenser dem i valg av arbeidsmåter.

En annen begrensning de opplever er mangel på ressurser i forhold til behovene i elevgruppen:

«Uansett hvor kreative vi skal være i arbeidsmåtene, så har vi jo noen begrensninger i forhold til behov i gruppen kontra tilgjengelige ressurser. Vi liker å finne varierte arbeidsmåter, men samtidig må vi vite at vi klarer å ramme inn gruppen om vi befinner oss i skogen, på uteplassen eller i klasserommet.» (Lærer 1).

Denne endringen i tilnærmingen til læring barn opplever i overgangen fra barnehage til skole, er det Brostrøm (2009) kaller for mangel på filosofisk kontinuitet. Forskjellen mellom læring i barnehagen og læring i skolen kan være svært stor, der læring i barnehagen skjer gjennom lek, mens læringsaktivitetene i skolen trolig vil oppleves mer lærerstyrt og bestemt ut fra læreplanen (Såljô, 2016). Fabian (2002, i Brostrøm, 2009) beskriver det som at elever i skolen er mindre autonome, de blir ofte tvunget til mer fysisk disiplinering gjennom mer stillesittende aktiviteter og nye kunnskapskrav. Trolig er det en opplevelse av manglende autonomi og mer fysisk disiplinering guttene i den ene lærerens eksempel gir uttrykk for.

Alle lærerne uttrykker bevissthet på at det er mangel på kontinuitet mellom barnehage og skole. De opplever at de kjenner barnehagekulturen, og tror at mange av barna ville hatt større utbytte av en mer lekpreget skole, men press på faglige resultater og mangel på ressurser gjør at arbeidsmåtene i skolen fortsatt er veldig «skolske». To av lærerne har førskoleutdanning som grunnutdanning, og en del videreutdanning som gjør at de kan arbeide i skolen. Den ene har tidligere lang erfaring fra barnehage, mens den andre har bortimot all sin erfaring fra skole. Læreren med tidligere erfaring fra barnehage reflekterer:

«I forhold til læring i skolen kontra i barnehagen, tenker jeg skolen har veldig mye å lære av barnehagepedagogikken. Til tross for at dette er i ferd med å endres, opplever jeg at mange skoler fortsatt er veldig «skolske». Det er såå ofte jeg tenker; Hvorfor gjør de det på den

måten? Det er skjerm, programmer og planlagte lærerstyrte aktiviteter på alle tema.(...) Nå arbeider vi med å innføre mer av barnehagepedagogikken på første trinn, gjennom leke-og læringsmiljøer og arbeidsmåter. Og det trengs virkelig for å favne et så stort mangfold som første trinn er, og gjøre overgangen mykere for barna. Jeg tror at lærere føler seg mer styrt av læreplaner enn barnehagelærere føler at rammeplanen binder en. For selv om læreplanen ikke er så detaljstyrt, så kommer kartleggingsprøvene, og det stresser mange lærere.» (Lærer 3).

Foreldrene trekker på samme måte som barnehagelærere og lærere frem trygghet og sosiale ferdigheter som de viktigste for å oppleve mestring i skolen. Gjennom å være trygg på seg selv og ha en god sosial kompetanse i bunn, vil barnet være bedre i stand til å etablere vennskap og fungere i sosiale relasjoner. På den måten vil barnet utvikle seg både sosialt og faglig.

«Vi vet jo at barn utvikler seg best når de faktisk er trygge. For hvis de er utrygg så klarer de ikke ta innover seg ny informasjon, og nye ting. Da stopper det litt.» (Forelder 2).

«Trygghet og sosial kompetanse er det viktigste, for jeg har sjøl tenkt at det med fag, det kan de lære på skolen, og det er det de skal. Men det med den sosiale kompetansen, det må de ha knekt koden på før de begynner på skolen, ellers vil de ikke fungere i skolesettingen.» (Forelder 3).

For å gi barnet den følelsen av trygghet de mener er nødvendig for videre utvikling, er de opptatt av at barnet skal ha en følelse av å være god nok.

*«Jeg ønsker h*n skal få være seg selv istedenfor å hele tiden jage etter å bli noe mer.» (Forelder 2).*

De er opptatt av å ikke pålegge barna bekymringer for egne begrensninger i forhold til det som venter på skolen, men heller prøve å «ruste» barnet til å være klar for noe av det, uten at barnet nødvendigvis er klar over at det er det som skjer.

*«Jeg er opptatt av å ikke pålegge barnet bekymringer, men heller ruste h*n til å være klar for noe av det, ikke nødvendigvis for de beste resultatene, men.. Og så kan man ikke ruste de for*

*alt, men hvert fall ha den grunnleggende tryggheten på at jeg er god nok som jeg er, og alt det andre kommer. At de tør å stole på at det de tenker er skummelt, farlig eller vanskelig, kommer etter hvert. Gi tro på egen mestring! Så uansett hvilken bekymring jeg sitter med som forelder, ville jeg aldri påført h*n den bekymringen. For det er så viktig at de ikke føler de har en begrensning når de går inn i skolen, for da er det det som sitter.» (Forelder 1).*

Forelderen er her opptatt av å gi barnet tro på at det kan mestre ved å ha fokus på et lærende tankesett som beskrevet i teorigrunnet (Dweck, 2006). Gjennom å rette oppmerksomheten mot innsats og prosess fremfor resultater og prestasjoner kan forelderen medvirke til å gi barnet motivasjon til å øve på ferdigheter på en lystbetont måte, og på den måten «ruste» barnet til å mestre ferdigheter de vet barnet trenger.

4.1.2 Selvregulering

Selvkontroll eller selvregulering er en av 5 ferdighetsdimensjoner i Gresham & Elliotts «Social Skills Rating System» (Ogden, 2019). Selvregulering er en ferdighet som gjentok seg i alle informantgruppene unntatt i en av barnehagelærergruppene. Barnehagelærerne i to av fokusgruppene så på selvregulering som en viktig ferdighet, og som en forutsetning for det å mestre å være del av en gruppe. De pekte på at barn gradvis måtte kunne håndtere følelsene og deres uttrykk på en konstruktiv måte. Dette er i tråd med både Boyd et.al. (2005) og Blair & Ravers (2015) forskning presentert i teoretisk grunnlag. Å håndtere følelser og atferd er også en av ferdighetene Ogden (2019) trekker frem som viktige ferdigheter ved overgangen til skole.

I de første barnehageårene opplever barnehagelærerne seg selv som en helt nødvendig støtte for barnet i denne utviklingen, men etter hvert forventer de å se en utvikling, som gjør at barnet i større grad klarer å regulere sine følelser og atferd selv. Dette er i tråd med Calkins & Willifords (2009, i Størksen, 2018) beskrivelse av prosess for utvikling av selvregulering i barnehageårene. Emosjonell selvregulering, det å klare å trøste seg selv ved mindre stressbelastninger sier Calkins & Williford utvikler seg i sped- og småbarnsfasen.

Barnehagelærerne opplever å se en endring i at langt flere førskolebarn trenger mye støtte til å regulere følelser og atferd i forhold til tidligere. Mange barn går helt i oppløsning om det ikke går som de har tenkt eller i deres favør, og trenger mye støtte fra voksne for å roe seg og få kontroll på følelser. En av barnehagelærerne beskriver barnegruppen sin:

«Det er fryktelig mange barn som ikke klarer å regulere følelser og sine egne impulser. Det gjør at det er vanskelig for de å være del av en gruppe, og innfinne seg med at det er noen regler og at man må forholde seg til det om man liker eller ikke, fordi det skal være greit for alle. Det er jo en øving på å være del av et demokrati og et samfunn utenfor sin egen familie.»
(Barnehagelærer 1).

Den andre fokusgruppen av barnehagelærere nevner det å følge regler eller tape i aktiviteter og spill som et eksempel:

«Mange barn «beliter» (bergensk uttrykk for å godta) seg ikke om de blir tatt i en lek eller et spill, og bare fortsetter leken på egne premisser. De tåler ikke å tape, og så blir det så mye eder og galle hvis de gjør det, at det skaper mye negativ stemning i gruppen.»

Selv om både barn og voksne har varierende grad av konkurranseinstinkt, så er det de færreste som liker å tape. Men det å håndtere denne følelsen og agere på en konstruktiv måte er en del av det å kunne regulere seg. Og som en av barnehagelærerne sier:

«Egentlig tenker jeg at hele barnehagetiden er å øve på alle de tingene der som gir litt nederlag. Og det å skifte fokus til at det er jo ikke viktig om man taper i spill, det er jo prosessen og opplevelsen, at vi hadde det gøy når vi spilte!»

De trakk også frem det å lytte til andre og vente på tur som viktige ferdigheter innenfor selvregulering. En av informantene trakk frem det å lytte til og la andre eie sin historie som noe mange barn syntes var utfordrende:

«Det snakker vi mye om. Det å kunne glede seg på andres vegne, det å kunne heie på andre... altså hvis noen forteller en historie, at vi lærer barn å lytte og la andre eie historien sin, uten å komme med en historie som er mye større og kulere.. Rett og slett tåle å la andre skinne litt!»

Mange barn vil trolig trenge reguleringsstøtte i ulike situasjoner også i skolealder, men utfordringen er når så mange barn trenger det i så mange situasjoner, at det i mangel på ressurser ikke er mulig for den voksne å dekke alle behov.

Lærerne hadde også stort fokus på ferdigheter som det å regulere følelser, og understreket hvor viktig det var jobbe med de ulike følelsene. De begrunnet det med at barna skulle kunne kjenne igjen de ulike følelsene, og finne strategier for å håndtere dem. Og de dro også frem viktigheten av å ha et språk til å formidle følelser på, for å hindre at følelsene vokste seg store og vanskelige. De opplever at en del barn har så mye vanskelige følelser, at de egentlig trenger voksenstøtte store deler av dagen. Da må man som lærer prioritere hvem en skal hjelpe av de 4-5 barna som strever med ulike, vanskelige følelser og de 20 barna som venter i klasserommet. En av lærerne beskriver situasjoner som skjer ukentlig:

«I en skoleklasse med 25 elever, så skjer det naturligvis episoder som hverken er ønskelige eller heldige. Det kan være episoder som skjer mellom elever, som ikke alltid vi oppfatter, eller det kan være noe så enkelt som at elever ikke vil gjøre det de andre gjør. Så istedenfor at de setter ord på det vanskelige de opplever, så vi sammen kan finne en løsning, så rømmer de på en måte fra følelsen. De løper ut i gangen og ringer på smartklokkene «Mamma, du må komme og hente meg!» (Lærer 3).

Dette uttrykker lærerne er utfordrende å oppleve, både fordi det kan tyde på at eleven ikke har tiltro til at lærer kan støtte det i den vanskelige følelsen, og fordi dette er en løsning som på sikt ikke vil hjelpe barnet. Selvregulering er en ferdighet som må stimuleres, og til tross for at hjerneforskning viser at selvregulering er knyttet til modning av det prefontale cortex-området i hjernen, som skjer i førskoleårene, så er det likevel mulig å ta kontroll på følelsene (emosjonell selvregulering) og tenkningen (kognitiv selvregulering) når de blir eldre og hjernen utvikler seg. Barns første leveår (0-6 år) er likevel en kritisk fase for utvikling av selvregulering (Størksen, 2018a), så hvis ikke førskolebarn praktiserer selvregulering nok, vil de relaterte hjerneområdene ikke være fullt utviklet, og sluttresultatet kan bli voksne som fortsatt oppfører seg som de er i trassalderen (Boyd et al., 2005). Det er derfor viktig at både hjem og barnehage/skole samarbeider om å utvikle denne ferdigheten hos barnet så tidlig som mulig.

Lærerne trakk også frem det at barna klarer å regulere atferden sin, selv om de opplever at det ikke går som de ønsker eller de ikke får viljen sin. De beskriver en hverdag der de får blåmerker på leggene, hull i veggen i klasserommet, slamring med dører, og mye ufin språkbruk fra noen av elevene, fordi en del strever med å regulere følelser og atferd. Dette sier

de går ut over undervisning og utbytte for både elevene det gjelder og resten av klassen. Dette viser også tidligere forskning (Blair & Raver, 2015; Boyd et al., 2005).

Foreldre på sin side bruker ikke begrepet selvregulering, men beskriver ferdigheter de syns er viktig for å mestre å være del av fellesskap og kunne fungere i en gruppe. Her nevner de ferdigheter som kan knyttes til selvregulering, blant annet det å regulere følelser og atferd, og vente på tur.

«Jeg tror det er viktig at barnet får støtte i å forstå og sette ord på de ulike følelsene, og at de møter en aksept for at hele følelsesspekteret skal være greit. For alle følelsene må være akseptert, men det handler jo om hva jeg gjør når jeg har de ulike følelsene.» (Forelder 2).

Forelderen snakker her om kjernen i barnets emosjonelle utvikling, og hvordan h*n som omsorgsperson støtter barnet i denne utviklingen. Emosjonelle ferdigheter handler om å gjenkjenne og sette navn på følelser, og om å lære konstruktive uttrykksformer og mestringsferdigheter (Ogden, 2019). Til dette trenger barnet støtte. Barnets utvikling av emosjonelle ferdigheter vil avhenge av dets tilknytning til nære omsorgspersoner, og kvaliteten på samspillet dem imellom. På den måten vil barnet bli kjent med seg selv og sine følelser, og få den nødvendige støtten til å regulere følelsene (Drugli, 2018).

Foreldrene trekker også frem det å balansere atferden, for å kunne justere seg i en gruppe. En forelder utdyper det:

«Det er viktig å finne balansen mellom det å være trygg nok til å hevde seg selv og stå opp for seg selv i en gruppe, men samtidig ta hensyn til andre. De skal ta sin plass, og vite at jeg er viktig, jeg betyr noe, men jeg er likevel en av mange både i gruppen og samfunnet.» (Forelder 2).

4.1.3 Empati

Empati er en annen av ferdighetsdimensjonene i Gresham & Elliots Social Skills Rating system (1990, i Ogden, 2019), som beskrevet i kapittel 2. Empati har en kognitiv komponent i det å kunne se ting fra andres synsvinkel, og en emosjonell i det og forstå andres følelser.

Denne ferdigheten trekker bortimot alle fokusgruppene frem, selv om ingen bruker begrepet

empati. Blair & Raver (2015) bruker heller ikke begrepet empati, men sier at det å være sensitiv for andres følelser er en viktig forutsetning for å være det de kaller «skoleklar».

Barnehagelærerne trekker frem viktigheten av at barnet klarer å se at det finnes flere perspektiver enn deres eget, og hvordan deres handlinger påvirker andre. En av barnehagelærerne beskriver dette:

«Det å klare å se at du er en del av en gruppe, og ikke bare se seg selv og sitt. Det er en kjempestor utfordring. Det er mye meg og mitt. Det å klare å tenke hvordan det er for andre når jeg gjør sånn, at det er andre rundt med andre behov. Vi opplever at barn forblir mye lenger i den egosentriske fasen enn det de var før.. og det er det gjerne mange grunner til. Men det er jo likevel bekymringsverdig sånn samfunnsmessig.» (Barnehagelærer 1).

To andre barnehagelærere trekker frem det å kunne ta andres perspektiv i forhold til konfliktløsning:

«Det er jo også det å kunne løse konflikter, det henger jo sammen med det å se andre sin side, det å finne løsninger og inngå kompromisser, som ikke alltid er akkurat det jeg hadde lyst til, men det som er det beste for gruppen. Det snakker vi mye om med våre skolestartere, for konflikter og uenigheter skjer jo i større eller mindre grad, (...) og det å kunne ha de egenskapene som gjør at du kan bidra til å løse det til beste for fellesskapet, det er uunnværlig!» (Barnehagelærer 2).

«Det er viktig å undre seg sammen med barna over at det finnes ulike løsninger, for å hjelpe de til å se at det finnes ulike perspektiver, og andre kan ha andre perspektiv som avviker fra deres eget. Og skal man løse en konflikt, og få leken til å gå videre, kan man ikke bare stå på sin rett, men må tilpasse seg.» (Barnehagelærer 6).

Lærerne opplever på samme måte som barnehagelærerne det de betegner som egosentrisitet og manglende evne til å se andres perspektiver:

«Jeg vil føye på en ting og det har med perspektiv å gjøre, altså barnets manglende evne til å forstå at det ikke bare er ett perspektiv. Det vi gjerne kaller egosentrisitet. Vi ser at noen barn er flinke til å forstå at her har andre andre perspektiver, og da fungerer de ofte veldig godt

sosialt, for de tar mye hensyn til andre. Men så har du de som kun har ett perspektiv, sitt eget, og da opplever jeg at de strever med å mestre skolehverdagen.» (Lærer 2).

Både barnehagelærere og lærere dro frem ferdigheter som er viktige komponenter innenfor empati. Foreldre hadde mindre fokus på denne ferdigheten både da de ble spurt om hvilke ferdigheter som er viktige og hvilke sosioemosjonelle og kognitive ferdigheter som er viktige. Seinere i intervjuet, da de blir spurt om hvordan de ser på sin egen rolle i forhold til det å skape forutsetninger for at deres eget og *alle* barn skal oppleve mestring i skolen, trekker de imidlertid frem flere av de samme ferdighetene:

*«Jeg bruker mye tid på å få h*n til å forstå hvordan vi oppfører oss med hverandre. Dette å snakke om hvis h*n er uenig med noe, hvordan virker det på deg. Og å snu rundt på tingene, for å forstå jeg er meg, men de er og. Dette med at det er ikke bare meg og mitt. Vi er faktisk flere, og vi skal ta hensyn og være gode mot hverandre. Litt som Kardemommeloven. For hvis det gir deg en dårlig følelse det som skjer, så gjør det det samme for den andre, hvis det snus om.» (Forelder 2).*

Dette vil også handle om perspektivtakning og sette seg inn i andres følelser som er hovedkomponentene i empati.

4.1.4 Samarbeid

Samarbeid er en annen dimensjon i Gresham & Elliotts «Social Skills Rating System» (Ogden, 2019). Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder. Det kan være både et horisontalt samarbeid mellom jevnaldrende og klassekamerater, og et mer asymmetrisk samarbeid med voksne som forutsetter at barn og unge i større grad må følge beskjeder eller regler hjemme eller i barnehage og skole.

Alle informantene trekker frem samarbeid som en viktig ferdighet for å oppleve mestring i skolen, enten i form av samarbeid med jevnaldrende, i form av det å ta beskjeder og forholde seg til grenser fra voksne, eller begge deler.

«Jeg synes det er viktig at barn kan dele og hjelpe hverandre. At de har en viss prososial atferd, at jeg har lyst til å hjelpe deg, fordi det gjør deg glad eller gjør deg godt, ikke fordi jeg

skal ha noe igjen for det. At jeg ikke har en baktanke med det, at hvis jeg er grei med deg nå, så får jeg kanskje låne den fine bilen som du har. Men jeg gjør det, fordi jeg tror det kan glede deg.» (Barnehagelærer 1).

Barnehagelæreren trekker frem samarbeidsferdigheter som å dele og hjelpe andre, og setter det i sammenheng med empatiske ferdigheter som å kunne sette seg inn i andres følelser, og ta andres perspektiv ved å forstå hvordan det oppleves for den andre om noen deler eller hjelper en. Empati som evnen til å oppleve og forstå hva andre føler, spiller en viktig rolle i menneskelig samhandling (Ogden, 2019), og kan ofte være et godt utgangspunkt for samarbeidsferdigheter og prososiale handlinger.

«(...) at de kan tenke hvem er jeg, og hva kan jeg bidra med for at de andre skal ha det bra eller kjekt. Istedenfor hva jeg selv får ut av det.» (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærerne drar også frem det å kunne innfinne seg og forholde seg til regler i spill og aktiviteter, men også i forhold til det å ta beskjeder og akseptere grenser fra voksne.

«Det er veldig forskjellig hvor vant barna er til å bli satt grenser for.» (Barnehagelærer 5).

Videre kommer de inn på viktigheten av at det er samarbeid og konsistens i grenser mellom voksenpersonene som er sammen med barnet for å skape forutsigbarhet og trygghet, og for at barnet skal internaliserer normer. Barnehagelærerne trekker frem samarbeid og konsistens både innad i personalgruppen, og i forholdet barnehage og hjem:

«Jeg opplever at det er store forskjeller fra avdeling til avdeling hvor vant de er til å ta imot beskjeder fra voksne, og det kan selvfølgelig handle om barnet, men jeg tror det like mye handler om voksenrollen, for jeg opplever en stor forskjell på hva vi eldre og de helt unge aksepterer av atferd og setter grenser for. Og da er det ikke lett for barna år de opplever så ulike kulturer innenfor den samme barnehageporten.» (Barnehagelærer 5).

En annen barnehagelærer ser det i forhold til konsistensen mellom barnehage og hjem:

«Barna tåler å få grenser her, og så spør foreldrene «Hvordan klarer dere det? Vi gir ikke barna noe valg, sånn er det bare, men det krever at jeg forklarer og følger opp. For eksempel

er det en helt uttalt regel at det ikke er lov å hoppe over gjerdet, og det aksepterer barna i barnehagetiden. Men når foreldre kommer og henter, så tester barna ut grensene. Og jeg stopper barnet og sier tydelig at «Du skal ikke hoppe over gjerdet», og forventer å få støtte på det fra mor. Men mor sier ingenting, og gutten smiler og hopper over gjerdet. Selvfølgelig gjør han det, for han opplever ikke at mor og jeg er samstemte i den grensen!»
(Barnehagelærer 3).

Det er helt essensielt for barnets læring at det er felles forståelse for rolleutøvelse og gruppeledelse blant de voksne de møter i barnehage og skole (Roland, 2021). Foreldrerollen vil selvfølgelig ha en annen funksjon enn en profesjonell omsorgsutøvelse, men det er likevel viktig at det er en viss konsistens i det barna møter hjemme kontra i barnehage/skole. En felles forståelse vil være avgjørende for barnets trygghet og forutsigbarhet, fordi det vil gi barnet forståelse for hva som forventes av dem over tid. Dette er viktig for alle barn, men spesielt for elever som strever på ulike områder, da det vil kunne komme til å påvirke både barnets individuelle læring og utvikling, men også læringsmiljøet i barnehage og skole

Lærerne har også i stor grad fokus på den asymmetriske delen av samarbeid, på det å ta beskjeder og akseptere rammer og grenser fra voksne:

«Det er jo en ferdighet vi rett og slett hos oss kaller «skolering» da, altså at elevene kjenner til rutinene og reglene på skolen, og faktisk forholder seg til dem. Bare så enkle ting som at når vi ringer med bjellen, skal de komme inn, og om de skal forlate klasserommet så skal de gi beskjed, så de ikke bare kommer og går som de vil.» (Lærer 2).

«Og at de er vant til at det er noen rammer og regler som de kan føle begrenser dem, eller går på tvers av deres ønsker og behov, men som likevel er helt nødvendige for at fellesskapet skal fungere, og som de derfor må forholde seg til.» (Lærer 1).

Og i forhold til det de kaller å innrette seg, ser både barnehagelærere og lærere en stor endring:

«Veldig mange barn svarer bare: Jeg har ikke lyst! De som vi ikke hadde regnet med ville utfordre, som vi tenker er helt vanlige barn. De bare boikotter og sier de ikke vil.» (Lærer 1).

«Forståelsen av at det finnes noen ting som viker fra lystprinsippet over til at det finnes ting en må gjøre. En eller annen form for plikt, som jeg opplever var mye sterkere for 15-20 år siden.» (Lærer 2).

De reflekterer rundt årsakene til dette, og nevner både mangel på grenser og en misforstått forståelse av at barn skal få medvirke i egen hverdag.

«Foreldre er nødt til å samarbeide med barnehage og skole om å sette tydelige grenser og rammer for barnet. Det er faktisk de som har hovedansvaret, det tror jeg vi er alt for lite tydelige på. Det er så mye forhandlinger, og hva vil du og hva har du lyst til? Det er en misforstått medvirkning, som gjør at barn må innta en rolle de ikke har forutsetninger for å mestre, fordi foreldre er for lite tydelig på å ramme de inn.» (Lærer 1).

Grensesetting er som beskrevet i teorigrunnlaget en av to komponenter i den autoritative voksenrollen, og er helt nødvendig for relasjonskvaliteten til barnet (Roland, 2021). Autoritativ grensesetting har som mål å bedre barnets utvikling, gjennom læring av normer og andre former for sosial kompetanse. Det autoritative perspektivet understreker også viktigheten av at grensesetting og medvirkning må skje ut fra barnets modenhetsnivå. Lærerne opplever at foreldre synes det er vanskelig å sette grenser, både på grunn av usikkerhet, men også fordi de opplever at foreldre ikke ønsker at barn skal få negative følelser. En av lærerne drar frem et eksempel:

«Vi har en far som har fleksitid, og skal levere sønnen på skolen og to småsøsken i barnehagen. Gutten vil bli levert sist, noe som gjør at han alltid kommer for seint på skolen, i starten en halv time, men nå kan det være to timer. Etter å ha gjentatte ganger tatt dette opp med far, kommer det frem at gutten blir lei seg om han må bli levert på skolen før småsøsken, og det ønsker ikke far. Så det gjør at han må organisere det på en måte som skaper negative følelser hos sønnen! Og hva lærer gutten av det? Ikke bare går han glipp av så mye undervisning, men han lærer at det er han som bestemmer, og at man må hindre negative følelser, istedenfor å kjenne de og finne strategier for å håndtere de.» (Lærer 1).

Dette må sees i sammenheng med en annen sosial ferdighet, selvregulering. Som tidligere beskrevet er det viktig for utvikling av selvregulering at barn får stimulert denne ferdigheten (Størksen, 2018a). Barn må derfor disponeres for det, og med støtte fra voksne finne måter å

håndtere det på. I eksemplet over får gutten hverken bli kjent med følelsen, eller øvd seg på å finne strategier for å håndtere dette ubehaget, noe som kunne utviklet hans ferdighet i selvregulering.

Mangel på grenser mener lærerne å se igjen på skolen i form av at elevene stadig skal forhandle på grenser:

«Og så skal de hele tiden forhandle på disse grensene, og det tar vi opp gang på gang, at man ikke gir seg om man får et tydelig nei. Da tenker de at om jeg spør og spør og spør og spør, så må til slutt den voksne gi seg, for det har de kanskje erfart at det pleier de å gjøre.» (Lærer 2).

Voksne som har vansker med å stille krav og gjennomføre de på en konsistent måte over tid vil være det som i Baumrinds modell (1991, i Roland, 2021) kalles ettergivende. Dette kan føre til usikkerhet hos barnet og påvirke og redusere deres læring, for eksempel når det gjelder å internalisere normer. Dette vil kunne skape særlige vansker hos barn med atferdsutfordringer, som trenger spesielt god kvalitet på grensesettingen (Roland, 2021). Ettergivenhet i grensesetting kan på sikt skape uheldige forutsetninger for mestring i barnehage og skole.

Lærerne uttrykker også en endring i synet på lærerrollen:

«Lærere blir av mange elever i dag betraktet som ehh ... kilder til mulighet til å skaffe seg muligheter og fordeler. Altså et ønske om at den voksne skal gi de privilegier, litt sånn «Hva kan du tilby meg?» I motsetning til at det er en myndighetsperson. En autoritet som skal sette grenser. Det velger de ofte å se vekk fra.» (Lærer 2).

«Det er en annen holdning til og respekt for lærer nå enn tidligere. Vi opplever at elever sparker og spytter på deg, om du ikke dekker behovene deres med en gang. Så det med å sette grenser for ungene, det er det mange foreldre som ikke gjør, og nå begynner vi å se konsekvensen av det. Det er tøft å se!» (Lærer 3).

Foreldre reflekterer også rundt dette med å sette tydelige, klare grenser som en nødvendighet for å skape trygghet hos barnet:

«Jeg tror det er viktig å være kjærlig, god, positiv, møte på følelser og dette, men samtidig det å kunne sette grenser. For barn trenger grenser, og personlig syns jeg ikke barn får de rammene de trenger hvis man ikke setter de nødvendige grenser fra tidlig utav. For det er det som gir tryggheten deres da. (...) at man regulerer de når det er behov, og setter grenser. Jeg tror vi har en vei å gå sant, fordi jeg har en litt sånn følelse på at vi syr puter under armene på de, og ikke skal vi være sint, og ikke skal vi være streng, men jeg tror faktisk det er nødvendig å sette de klare, upopulære grensene for å hanke de inn, for det er så mye følelser og ukontrollerbart for de. Og da må man som voksen hjelpe å samle det litt, det tror jeg er viktig.» (Forelder 1).

En annen forelder tilføyer:

«De skal vite hvor de har deg. (...) at du er konsekvent i grensesettingen, men og i kjærligheten, at de kan være trygge på hvem du er for de. (...) Jeg sier ofte jeg føler jeg hører til i forrige foreldregenerasjon mer enn denne, fordi denne er rettet mot å sy puter og dette med å verne om barnet og barnets følelser i så stor grad at de ikke får kjent på det engang. Vi skal ikke være sinte. Hva forteller vi de da? At følelsen sint er tabu, det er ikke greit og lov å være sint. Hva med å heller lære de at vi voksne blir sinte og, men det handler om hva vi gjør når vi er sinte. Vi har lov å føle alt vi føler, men har ikke lov til å gjøre alt vi har lyst til.» (Forelder 2).

Den tredje foreldereren reflekterer rundt hvilke følger manglende grensesetting får for barn og unge:

«Jeg har tenkt mye på det med grensesetting, at det er kanskje noe vår generasjon har vært mye dårligere på enn foreldrene våre sin generasjon, og det går jo egentlig bare utover ungene våre, for de blir mindre rustet til å tåle at samfunnet har visse grenser som de må forholde seg til. Så det er en ubalanse nå da.» (Forelder 3).

4.1.5 Holde oppmerksomhet

Oppmerksomhet er en av funksjonene selvregulering beror på (Størksen, 2018a). Det vil likevel behandles her som egen kategori, da informantene beskrev ulike sider av selvregulering, og det å kunne konsentrere seg og holde oppmerksomhet var noe samtlige informanter i alle deltakergruppene trakk frem som viktig. Det å kunne holde oppmerksomhet

på en oppgave eller aktivitet er noe både Boyd et.al (2005) og Blair & Raver (2015) fant i sine studier var viktig for å være «klar for skolen».

Deltakerne brukte ulike begrep om denne kategorien. Konsentrasjon, oppmerksomhet og det å fokusere ble brukt om hverandre. Både oppmerksomhet og konsentrasjon er kognitive prosesser som involverer nettopp evnen til å fokusere bevisstheten på en bestemt ting eller et bestemt område, samtidig som man ignorerer eller filtrerer ut distraksjoner. Selv om begrepene i intervjuene ble brukt om hverandre, er det en forskjell mellom dem. Der oppmerksomhet mer referer til den generelle evnen til å være oppmerksom og registrere stimuli i omgivelsene, referer konsentrasjon til evnen til å opprettholde og rette oppmerksomheten over tid mot en spesifikk aktivitet. Verbet å fokusere referer til det barnet gjør i denne prosessen.

Alle tre fokusgruppene med barnehagelærere trakk frem dette som en viktig ferdighet for å oppleve mestring i skolen. De opplevde det var en viktig ferdighet å ha i barnehagen, for å være en god og attraktiv lekekamerat, men enda viktigere i skolehverdagen når fokuset på læring øker og arbeidsmåtene blir mer stillesittende og mindre lekbetonte:

«Det å holde fokus og konsentrere seg om en ting av gangen, og ikke bli avledet av alt er jo viktig i barnehagen, for å kunne delta i lek og aktiviteter og på den måten skape grunnlaget for læring og utvikling, men i skolen blir det enda viktigere. Har man ikke evnen til å holde oppmerksomhet på noe over en viss tid, vil de fort streve, om de ikke har voksne rundt seg som ser utfordringen og kan tilrettelegge opplegget etter det. Men det er jo selvfølgelig et spørsmål om ressurser.» (Barnehagelærer 5).

Lærerne gir i stor grad uttrykk for det samme. De beskriver en del barn som:

«(...) kjempeurolog, ukonsentrert, de snurrer rundt seg selv i ringen og er omtrent ikke nedpå benken. De snurrer og spinner under pulter, og viser veldig mye motorisk uro.» (Lærer 3)

«En del barn trenger å få utfolde seg i leken, og vi ser jo barn som virkelig burde fått vært lenger i barnehagen. Det er synd i de rett og slett noen ganger. De skulle fått lekt mer, men selv om vi liksom skal få inn mer av fysisk aktivitet og alt mulig, så må de sitte litt i ro når vi

leser, og skriver og regner rett og slett. For at vi skal klare å gjennomføre alternative arbeidsmåter, så trengs det nok voksne, for det er så mange ulike behov.» (Lærer 1)

Dette er trolig det Fabian (2002, i Brostrøm, 2009) beskriver når han sier at skolebarn er mindre autonome ved at de opplever mer fysisk disiplinering gjennom mer stillesittende aktiviteter, og møter nye former for utfordringer i form av nye kunnskapskrav. Og sitatet over viser læreres opplevde dilemma. De ser og er bevisste på at skolens arbeidsmåter ikke er tilpasset mangfoldet av barn som kommer til skolen, og de ser hvilke endringer som ville gjort mestringsopplevelsen i skolen større for flere barn. Likevel fører presset fra måloppnåelse og resultater, samt mangel på ressurser i form av nok personale til at de velger tradisjonelle arbeidsmåter, som de ser ikke er til det beste for en del barn. Dette resulterer i uroen lærer 3 beskriver.

Foreldrene trekker også frem konsentrasjon og oppmerksomhet som en viktig ferdighet, og ser på samme måte som de øvrige deltakergruppene det i sammenheng med ulike arbeidsmåter og ulikt fokus på læring i barnehage og skole.

«Ja, fokus, konsentrasjon, og oppmerksomhet, de går jo i hverandre, og der kommer skillet mellom barnehage og skolen, der fokuset i barnehagen er lek, og i skolen er det mye høyere grad av læringsfokus. Selv om vi ble lovet at det skulle være mer lek, så har det jo i realiteten blitt mer læring, så har jo det de lærer i barnehagen i forhold til det kognitive, at det ligger på lekenivå, som det å fullføre et spill, å tegne ferdig, å fullføre en lek på et rom før en går videre, uten at det får det skolske preget med at de skal sette seg ned å gjøre oppgaver.» (Foreldre 2)

Alle de tre foreldrene har flere barn, og gir uttrykk for at de opplever at evnen til å konsentrere seg og holde på oppmerksomheten varierer sterkt fra barn til barn. To av dem har også erfaring som forelder i skolen. De er derfor bevisst på å øve opp denne ferdigheten:

«For det er en øvelse. Jeg har et barn som strever veldig med å holde fokus til tider. Det går fra det ene, til det andre, til det tredje og det femte helst. Så det å øve fra tidlig start, er viktig, det har vi sett har hjulpet hvert fall. Så når vi spiller et spill, så spiller vi spill. Da trenger vi ikke å tegne samtidig. Og dette gjør vi selvfølgelig uten å gjøre henne bevisst på at vi øver på det for vi er bekymret for hvordan hun skal klare å sitte i ro på skolen. Men det er jo derfor vi

gjør det. For å trene opp en ferdighet vi tror er viktig at hun har for å mestre skoledagen, slik den er lagt opp.»

Det er i tråd med forskning på dette feltet, som understreker at barns selvregulering i tidlig alder, deriblant evnen til å konsentrere seg i lek over tid- er avgjørende for at de skal klare seg bra i barnehage og skole (Størksen, 2018a). Det er der bred enighet om at stimulering av denne evnen i tidlig alder er gunstig, da tiden frem til 6-årsalderen ser ut til å være en kritisk fase. Ferdigheten blir mer avansert og fleksibel oppover i skolealder og ungdomsår, slik at barn blir bedre i stand til å kontrollere oppmerksomheten sin, motstå distraksjoner og opprettholde fokus på komplekse oppgaver. Grunnlaget for denne ferdigheten blir imidlertid lagt i de første seks årene av barnets liv, så det å bevisst stimulere ferdigheten gjennom lek- og lystbetonte aktiviteter som denne forelderen beskriver, vil trolig ha stort utbytte.

4.1.6 Språk

Språk er en viktig kognitiv funksjon, som er grunnleggende for menneskelig samhandling og læring. Språk er en ferdighet alle deltakergruppene trakk frem i løpet av intervjuet. Blair & Raver (2015) fant gjennom sin studie at barn må være i stand til å kommunisere ønsker og behov verbalt, mens Boyd et.al. (2005) ikke nevner denne ferdigheten spesifikt.

«De bør ha en viss forståelse for språket i forhold til ordforråd og begrepsforståelse, det er klart at skjønner du ikke hva som blir sagt og hva som skjer rundt deg er det vanskelig å lære både det sosiale og det faglige som skjer på skolen.» (Barnehagelærer 1).

«Ja, det ser vi i større grad etter at vi har fått flere barn med minoritetsbakgrunn, om ikke språket er uttrykksmessig det beste, men så lenge forståelsen er der, så er det det viktigste inn mot skolestart.» (Barnehagelærer 2)

Språkutviklingen i barnehagealder er bygd opp av hovedsakelig to ferdigheter: forståelse av lydene i språket, og forståelse av språkets innhold (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Noen av informantene vektla språkforståelse mer enn det uttrykte språket, og det stemmer med undersøkelser som viser at språklydsferdigheter utvikles som følge av at barnet får bedre språkforståelse og et rikere begrepsapparat (Carroll et al., 2003). På den måten kan kanskje språkforståelsen regnes som den mest fundamentale språkferdigheten i barnehagealderen.

Lærerne beskriver språket som enormt viktig, og trekker frem sosiale konsekvenser av manglende språkferdigheter:

«Det er en del barn som ikke behersker språket godt nok, og det kan jo være av ulike grunner. De misforstår begreper og ord, og da er det klart at det er lett å bli frustrert når en ikke får uttrykt seg skikkelig og ikke forstår det som skjer rundt en. Da kan en bli avvist i lek, og bli utagerende fordi det blir så mye språklig frustrasjon.» (Lærer 2).

Foreldre trekker også frem språk som en viktig og grunnleggende ferdighet for å oppleve mestring i skolehverdagen, både som et redskap i vennskap og det å kunne delta aktivt i timene. De betegner også språk som et redskap til å hevde sin rett, og sette ord på følelser.

Utvikling av språkferdigheter har ikke bare avgjørende betydning for hvordan barn klarer å kommunisere og utvikle sosiale relasjoner til andre, men er også et viktig fundament for videre skoleferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). Barn som strever med språklydsvansker, vil trolig oppleve lese- og skriveopplæringen som utfordrende, og vansker med språkforståelse vil skape utfordringer med å forstå tekst og muntlig informasjon, noe som vil føre til redusert læringsutbytte etter hvert som informasjonsmengden i tekst og tale øker på høyere klassetrinn.

Barnehagelærerne og lærerne nevner språkvansker som en av vanskene de opplever hyppigst, noe de mener kommer av flere årsaker. Det at både barnehagene og skolene informantene jobber på har fått flere minoritetsspråklige er en nærliggende årsak, men flere av informantene trekker også frem endring i barnas valg av lek og aktiviteter på fritiden som en mulig årsak:

«Jeg opplever at barn som begynner på skolen nå har mistet mye både av mulighet til den viktige leken og kommunikasjonen, fordi de sitter med nesene i et spill. Og det rammer både sosiale ferdigheter og språkferdigheter. (...) De har glemt å kommunisere i den spillverdenen, eller det de kommuniserer handler bare om Minecraft og dataspill jeg ikke har peiling på hva er for noe. Og det er utfordrende for oss lærere å få en meningsfull samtale om andre tema enn spill. Språket mange av disse spillerne har er veldig tynt..og ofte stygt. Veldig mye banning, det er helt voldsomt. «What the fuck!», «What the hell!» «Ka faen!» Det er veldig overraskende at førsteklasinger har et sånt språk!»

Barn tilbringer mer tid med dataspill enn for noen år tilbake, noe forskning viser kan ha positive effekter på kognitive ferdigheter som impuls kontroll og hukommelse (Chaarani et al., 2022). Annen forskning viser at dataspill kan ha positive effekter på språk, og da spesielt på engelsk språk (Brevik, 2019) som blir hyppigst brukt innen spillverdenen. Mye av forskningen er imidlertid utført på eldre barn og unge, som trolig er kommet lenger i språkutviklingen enn skolestartere. Det tyder en annen undersøkelse utført på barn i yngre skolealder på. Denne studien fant en sammenheng mellom økt skjermbasert mediebruk og lavere mikrostrukturell integritet av hjernens hvite substans, som støtter språk og nye leseferdigheter hos barn i barnehagen (Hutton et al., 2020). Andre faktorer vil trolig også spille inn, bl.a. arvelig betingning (Klinkenberg, 2018), hvor mye barna spiller og om det går på bekostning av annen sosial omgang med andre og om en spiller singelspill eller kommuniserer med andre gjennom spillet. I den fasen av språkutviklingen som skolestartere er vil det fortsatt være viktig at verbalspråket brukes aktivt i samspill med andre, for å videreutvikle grammatikkferdigheter og ferdigheter i å forstå og bruke språket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018). For at barna skal utvikle et tilfredsstillende godt og rikt språk, vil det derfor være av stor betydning at barna får erfaring med å bruke språk og begreper også utenfor spillverdenen.

4.1.7 Andre ferdigheter

Ferdigheter som ble trukket frem i flere fokusgruppeintervjuer, men som det var delte meninger om viktigheten av, var selvhjelpsferdigheter (ADL-ferdigheter) og det som regnes som akademiske eller mer skolefaglige ferdigheter. Den ene fokusgruppen med barnehagelærere hadde et tydelig fokus på begge disse to typene ferdigheter. Av ADL-ferdigheter trakk de frem det å gå på toalettet, tørke seg, stelle seg og ha orden i tingene sine. Flere av de andre informantgruppene trakk også frem selvhjelpsferdigheter. Ikke som de viktigste ferdighetene, men kom inn på de i løpet av intervjuene:

*«Altså det å ta vare på seg selv. Sant og tingene sine, vite hva man skal, selvstendighet i do-
gåing, vite at om man er sulten så må man spise, og om man er kald, så tar jeg på meg en
jakke.» (Barnehagelærer 1).*

*«Jeg tenker det å være selvhjulpen og selvstendig er også viktig. Det er ikke de viktigste
ferdighetene, men de er jo likevel viktige. Klart står du der borte på skolen og hverken får til*

påkledning eller er selvstendig i toalettbesøk, så er det jo en utfordring. Og det jobber vi mye med. (...) Men det ligger sånn i veggene, at jeg reflekterer ikke over det.» (Barnehagelærer 5).

Foreldregruppen trakk også frem selvhjelpferdigheter:

«Selvstendighet vil være viktig, at de føler og opplever at de kan helt grunnleggende ting som de opplever å få støtte på her i barnehagen, men kanskje ikke i like stor grad på skolen, det å kunne kle på seg, å tørre å gå på do på egenhånd, og lukke døren, tørke seg, vaske hender og komme seg ut derfra. Sånne ting som oppleves såå basic for oss, men for et lite menneske borte på et stort område. (...) Så å få til sånne ting uten at en voksen må hjelpe.» (Forelder 2).

Foreldrene reflekterte videre at det var ikke alle ferdigheter barnet måtte inneha for å likevel oppleve mestring på skolen, men barnets mestringstro og motivasjon til å prøve uten å gi opp ville ha stor betydning for opplevelsen av mestring, og at ferdigheten var noe barnet i det minste hadde erfaring med om det ikke mestret det fullstendig. Både de og barnehagelærerne trakk frem viktigheten av at barna fikk muligheten til å øve på selvhjelpsferdigheter, både for å etter hvert mestre ferdigheten, men også for å gi barna en mer generell trygghet og tro på at de kan mestre aktiviteter gjennom innsats.

Av skolefaglige ferdigheter trakk den ene fokusgruppen med barnehagelærere frem det å være kjent med bokstavene, å kjenne bokstavene i navnet sitt, kunne skrive første bokstaven i navnet sitt, å kunne telle, ha blyantgrep, vite hvor mange år de er, hvor de bor, og hvem og hvor mange de er i familien. En av barnehagelærerne fra denne barnehagen understreket likevel at til tross for at de har førskolegrupper to ganger i uken med tema de tenker er relevante til skolen, som f.eks. tall, bokstaver, rim, trafikkskilt, former, så sitter de ikke og jobber som på skolen. Den andre barnehagelæreren beskriver det litt annerledes:

«Det er jo viktig at vi i barnehagen gjerne tar de med ut i smågrupper, og øver på f.eks. å sitte i ro. Vi lager på en måte et lite klasserom, og øver på det da.» (Barnehagelærer 4)

De formidler de henter tema fra ulike programmer, og har økter på 10-15 minutter. De har imidlertid ikke fokus på at barna skal sitte og skrive, men at de lager lekbetonte aktiviteter ut fra temaene de jobber med.

Lærerne uttrykker at barna hverken må kunne lese eller skrive tall og bokstaver når de starter på skolen. Dette er i tråd med Blair & Ravers (2015) studier som viste at svært få lærere støttet en oppfatning av beredskap preget av akademiske ferdigheter som å telle, kunne bokstaver, farger, former eller bruke blyant. Likevel trakk lærerne frem viktigheten av at barna har blitt oppfordret og motivert til å prøve skriftspråkstimulerende aktiviteter, som det å tegne etter turer og opplevelser. For fortsatt oppleves skolen «skolsk», og blyant og papir er en hyppig brukt arbeidsmåte, så det å ha en viss forståelse for sammenhengen mellom tale- og skriftspråk, og det å håndtere en blyant kan være en nyttig øvelse. Alle informantene er imidlertid tydelig på at en ikke skal starte lese- og skriveopplæring i barnehage, for det skal de få lære på skolen. Men å skape interesse for språk for alle barn, og støtte og bygge videre om noen av barna har interesse for mer skolefaglige aktiviteter, vil være et viktig bidrag fra barnehagens side.

4.2 Arbeidsmåter for å utvikle viktige ferdigheter

Deltakerne i fokusgruppene ble stilt spørsmål om hvordan de ser på egen og de andre deltakernes rolle i å skape forutsetninger for at *alle* barn skal oppleve mestring i skolen, og hvordan de arbeidet for å utvikle viktige sosioemosjonelle, kognitive og motoriske ferdigheter. Ut fra dataene ble to kategorier identifisert. Disse vil bli presentert og drøftet i det følgende.

4.2.1 Tilstrebe en autoritativ voksenstil

Barnehagelærerne trakk frem det å skape trygge, gode relasjoner til alle barna som den viktigste arbeidsmåten for å støtte barnet i å utvikle viktige ferdigheter. De understreket viktigheten av å både vise hjertevarme, være sensitiv og påkoblet for å se og anerkjenne alle barna, men også skape trygghet gjennom klare og tydelige grenser og forventninger.

«Du må først og fremst være påkoblet de timene man er på jobb.» (Barnehagelærer 1).

«Det å klare å anerkjenne alle for den de er. At alle føler seg sett. For det er klart at i så store grupper kan det være noen som er vanskeligere å se enn andre, men det å som barnehagelærer ha den bevisstheten er viktig. Det å faktisk klare å se alle de individuelle forskjellene.» (Barnehagelærer 5).

Flere trakk frem sensitivitet og inn toning som viktige egenskaper for å skape relasjon til hvert enkelt barn, og for å få alle barn til å føle seg sett av den voksne. Flere brukte uttrykket å være raus i møtet med barnet, og utdypet det med begreper som hjertevarme, gi av deg selv, ha tro på barnet og det å oppriktig like å være sammen med barn. Et par barnehagelærere trakk også frem det at de voksne var fleksible og løsningsorientert som viktige arbeidsmåter for at barn skal utvikle viktige ferdigheter. De utdypet det med at dersom de voksne bruker sin maktposisjon på en negativ måte, og mangler evne til fleksibilitet og tilpasning, vil det være en del barn som får mange negative opplevelser, noe som kan hindre utvikling av viktige ferdigheter. De så betydningen av at den voksne har et ønske og vilje til å skape positive situasjoner ut av situasjoner som lett kan bli negative, dersom den voksne står på sitt og er lite fleksibel.

Lærerne trekker også frem det å skape trygge, gode klassemiljø som en viktig arbeidsmåte for å utvikle viktige ferdigheter, og beskriver sin rolle både i forhold til det direkte møtet med hvert enkelt barn, og sin rolle i det å skape trygge læringsmiljø for alle.

«Det viktigste er å skape trygghet. Vi må gjøre det trygt og godt i klassen.» (Lærer 1).

«Og åpne opp for stor toleranse, og vise i ord og handling at vi vil inkludere og at det er plass til alle.» (Lærer 2).

«Det å finne måter å støtte og motivere hver enkelt, og finne det positive i alle elever. For det er mye positivt, selv om vi kan bli litt utslitt av og til.» (Lærer 1).

Lærerne trekker også frem det å ha forventninger og stille krav til elevene.

«Det skal være plass til alle. Men samtidig så tenker de skal vite hva formålet med skolen er. At vi er på skolen, fordi vi har en jobb å gjøre. (...) Vi skal faktisk jobbe. Vi kan ikke gå ut i friminuttet før målet er nådd. Men de skal vite at jeg som lærer skal hjelpe deg å nå målet. Det tenker jeg er viktig, for de kan ikke få slippe unna. (...) Det finnes jo noen unntak, og da har de jo kanskje store atferdsvansker, men da tilpasser vi etter hva vi kan forvente at de kan klare. For vi kan ikke sy puter under armene på noen.» (Lærer 1).

Foreldrene trakk på samme måte som lærerne frem både elementer fra relasjonskvalitet og tydelige rammer og grenser:

«Jeg tror det er viktig å være tydelig, men at barn vet at... altså kjærlig, god, skryte, være positiv og dette, (...) de skal ha den grunnleggende tryggheten og vite hvor de kan gå, hvem de kan.. altså at de kan gå og snakke med mamma og pappa, at de kan dele ting (...) og at vi tåler hele følelsesregisteret, men at vi også regulerer når det er behov, og setter tydelige grenser.. For barn trenger grenser, (...) barn får ikke de rammene de trenger hvis man ikke kan sette helt nødvendige grenser. (...) Og de grensene skal vi sette med både vennlighet og kjærlighet, masse kjærlighet, og masse forklaring. Jeg har veldig tro på det med kommunikasjon med barn, de forstår veldig mye mer enn vi tenker, så det å forklare hvorfor...» (Forelder 1).

«Det å være konsekvent både i grensesettingen, men og i kjærligheten, så de kan være trygge på hvem du er for de. Det at du er en stabil voksenperson i livet deres, at de kan føle seg trygg på hvor de har deg, for da kommer vi inn på det med trygghet, for føler de trygghet, så utforsker de og utvikler seg.» (Forelder 2).

En av foreldrene uttrykker at hun både privat og i jobbsammenheng møter forskjellige foreldretyper- og stiler og at hun selv opplever at hun i større grad tilhører den forrige foreldregenerasjonen, fordi hun opplever seg streng i forhold til mange andre foreldre. Hun opplever at dagens foreldregenerasjon verner så mye om barnet og dets følelser, at de som hun beskriver «syrr puter under armene på de», slik at barn ikke får kjent på negative følelser og på den måten ikke får lært strategier til å håndtere negative følelser. Til tross for at hverken denne forelderen eller de andre informantene bruker begrepet autoritativ voksenstil- eller rolle, er det arbeidsmåtene de beskriver knyttet til egen rolle, alle elementer i Baumrinds teori om det autoritative perspektivet (Roland, 2021). Alle deltakergruppene trekker frem en eller flere væremåter hos voksne som samsvarer med det å være responderende voksen: varm, sensitiv, inntonende, positiv perspektivtakende, aksepterende og anerkjennende, samtidig som de fremhever viktigheten av at barn blir rammet inn med krav, grenser og forventninger. Det er nettopp sammenhengen mellom disse to brede dimensjonene; relasjonsvarme og krav som stilles på en respektfull måte som Baumrinds (2013, i Roland, 2021) teori bygger på.

4.2.2 Arbeidsmåter i barnehagen vs. arbeidsmåter i skolen

De fleste barnehagelærerne mente de kjente skolekulturen og alle lærerne opplevde å kjenne godt til barnehagekulturen. Alle lærerne hadde en gang jobbet i barnehage, selv om det var langt tilbake for to av dem. Alle deltakerne mente det var store forskjeller i barnehagens og skolens arbeidsmåter, og at overgangen derfor kunne oppleves som lite sammenhengende og med lite kontinuitet for mange barn. Dette peker også Lillejord et.al (2018) i sin forskningsoversikt som sier at arbeidsmåtene i barnehagen og skolen kan variere betydelig på grunn av forskjeller i pedagogisk tilnærming og målsettinger. Blant annet vil skolebarn trolig oppleve en annen tilnærming til læring enn det barnehagebarn gjør. Barnehagen vektlegger lek som en sentral læringsmetode, der barna gjennom spontane, selvstyrte aktiviteter, basert på egne interesser utforsker og lærer. I skolen vil trolig barna i større grad møte mer voksenstyrte læringsaktiviteter bestemt ut fra læreplanen (Såljô, 2016). Med innføring av skolestart for seksåringer i 1997, var intensjonen at barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter skulle følge barna de første årene i skolen. Leken skulle ha en fremtredende plass i hele småskolen, og barna skulle veksle mellom fysisk aktivitet og stillesittende aktiviteter. Skolen skulle også bruke det første året som en forberedelse på den ordinære skolehverdagen lengre opp i trinnene. Til tross for intensjonen er imidlertid trenden at skolens arbeidsmåter flyttes nedover i barnehagen, uten at det finnes dokumentasjon på at dette er positivt hverken for barns læring og utvikling, eller for trivsel (Lillejord et al., 2018).

Alle tre lærerne i denne studien uttrykker at arbeidsmåtene i skolen er «skolske». De er bevisst dette, og til tross for at de prøver å tilrettelegge, opplever de at en del barn er skuffet over manglende lek, medvirkning og mulighet til å bevege seg fritt på skolen. Det hører de ofte elever si. De ser at en del barn har behov for mer fysisk aktivitet:

«Noen barn trenger å utfolde seg mer i leken, og vi ser jo barn som virkelig burde fått vært lenger i barnehagen. Det er synd i de rett og slett noen ganger. De skulle fått lekt mer, selv om vi skal liksom få inn mer av fysisk aktivitet og alt mulig, så må de sitte litt i ro når vi leser, og skriver og regner. Eh og så tenker jeg litt struktur og rammer må de ha.» (Lærer 1).

Lærerne uttrykker at til tross for at de er bevisste på at ikke arbeidsmåtene i skolen er optimale for alle elever, velger de oftere «skolske» arbeidsmåter enn de egentlig ønsker. Det

begrunner de med begrensninger i elevgruppen og manglende ressurser i form av voksentetthet.

«Uansett hvor kreativ vi skal være, så har vi jo noen begrensninger gjennom de elevene vi har. Vi må organisere oss på en spesiell måte (...), og det må vi gjøre både inne og på uteskole, og da er det grådig vanskelig. For vi liker å finne forskjellige arbeidsmåter, men vi må vite at vi klarer å ramme gruppen inn. Det handler om ressurser og voksentetthet.» (Lærer 1).

Lærerne forklarer også valg av arbeidsmåter med mer press i forhold til læreplanen og kartleggingsprøvene som kommer i 2. klasse:

«Selv om det sikkert er forskjellig fra skole til skole, så tror jeg at mange lærere føler seg styrt av læreplanen. For selv om den ikke er så detaljstyrt, så kommer kartleggingsprøvene allerede i 2. klasse, og det tror jeg kan stresse mange lærere, ved at de føler elevene bør være på et visst nivå. Og da tror jeg det er kortere vei til tradisjonelle metoder, med f.eks. lese og skriveopplæring.» (Lærer 3).

«De forventer ganske store resultater på disse kartleggingsprøvene, og hva de skal lære.. Men samtidig kompetansemålene på første trinn hvert fall. Kartleggingsprøvene er jo ikke før på andre trinn, men når de kommer så forventes det at de kan klare å lese og forstå noen setninger og kanskje en liten tekst og alt.» (Lærer 1).

Dette er i tråd med bakgrunnen for forskningskartleggingen på de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018), som ble utløst av en bekymring for at barnehagepedagogikken erstattes med formell opplæring i lesing, skriving og regning, slik at de yngste barna får mindre tid til fri lek. Komitemedlemmene frykter at seksårsreformen og et stadig mer omfattende kvalitetsvurderingssystem gjør skoledagen for seksåringer helt annerledes enn intensjonen om å hente det beste fra barnehage og skole og arbeidsformer preget av barnehagepedagogikk. De mener at målet bør være at skolens praksis bygger på kunnskap om hvordan små barn lærer og at undervisningen tilpasses barnas modenhetsnivå. Dagens fokus på kartlegging og at faglige resultater prioriteres over lekbasert pedagogikk vekker også bekymring internasjonalt, og er en problemstilling det blir forsket på både på Island, Sverige og i Australia (Lillejord et al., 2018).

Lillejord et. al. (2018) forskningskartlegging konkluderer med at det som skjer i de første skoleårene har langvarig effekt på senere læringsutbytte, og at det derfor er viktig å identifisere faktorer som fremmer god faglig og sosial læring og utvikling. Kartleggingen viser at elevenes egenaktivitet i kunnskapsprosessene er positivt relatert til faglig læringsutbytte og øker elevenes motivasjon for å lære. Det er da viktig at barn får medvirke og være aktiv i egne læringsprosesser. Dette er også i tråd med Ryan og Decis (2017) motivasjonsteori, der autonomi er et av de tre medfødte grunnleggende psykologiske behovene. Det å ha en viss selvbestemmelse, at barnet innenfor gitte rammer kan velge hva det vil gjøre og hvordan det vil gjøre det, og at det føler seg ansvarlig for egne handlinger og beslutninger vil være en viktig forutsetning for motivasjon. Andre momenter som fremkom i forskningskartleggingen var at relasjonene i læringsmiljøet (lærer-elev, lærer-klasse og mellom elever) og organiseringen av arbeidet i klasserommet var preget av forutsigbarhet, var viktig for de yngste barnas trivsel og læring. Dette er elementer som også er viktige innenfor autoritative læringsmiljøer.

4.3 Barrierer i arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter

Avslutningsvis ble deltakerne spurt om hvilke barrierer de opplevde kunne hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter. Ut fra datamaterialet ble to kategorier identifisert. Disse vil bli presentert og drøftet i det følgende.

4.3.1 Manglende ressurser

Alle deltakerne som jobbet som pedagoger var veldig kontante i sine svar på dette spørsmålet, og var veldig enstemte i at mangel på ressurser og mangel på tid var de største barrierene.

«Tid og nok folk på jobb!» (Barnehagelærer 1).

«Tid og ressurser, så enkelt som det!» (Barnehagelærer 2).

«Voksnetthet!» (Barnehagelærer 4).

De utdypet det med det å være nok personale til å klare å se og dekke alle barna sine behov for voksenstøtte i utviklingen. De pekte da på voksnetthet, i form av antall barn per voksen.

Bemanningsnormen som ble innført i 2018, krever at barnehagene skal ha minst én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2022). Barnehageloven sier at eier er ansvarlig for at bemanningen til enhver tid er forsvarlig (Kunnskapsdepartementet, 2005). Likevel er det uenighet hos regjering og barnehageansatte om hva som er forsvarlig bemanning, da barnehageansatte daglig opplever hvor få timer av dagen det faktisk er så mange voksne per barn som bemanningsnormen krever. Økt arbeidsmengde på grunn av lengre oppholdstid for barna, flere yngre barn får plass i barnehage, flere minoritetsspråklige og at flere barn har større utfordringer, opplever pedagogene som barrierer for å kunne gi *alle* barna den nødvendige støtten til å utvikle viktige ferdigheter. Økte behov hos barna fører igjen til behov for flere møter med personale, foreldre og eksterne samarbeidspartnere, noe som sammen med plantid for pedagogene og lunsjpause for alle gjør at det kun er et fåtall av timene i barnehagens åpningstid som oppfyller bemanningsnormen. Når utdanningsinstitusjonene etter koronapandemien i tillegg opplever høyt sykefravær blant ansatte, og store utfordringer med å få tak i vikarer, så kan ressurser i form av tilstrekkelig personale fort bli en barriere.

En av lærerne beskrev også hvordan mangel på ressurser i form av personale kan være en barriere:

«På de tre siste trinnene jeg har jobbet på før dette, har vi måtte ha hjelp fra BKL (Bergen Kompetanse- og læringscenter) for å få hjelp til sosiale- og atferdsproblemer på klassenivå. Altså at det er mer en gruppeutfordring enn en individuell utfordring. De kommer rundt og gir tips til tiltak, for å løse problemene. (...) Og når vi har hatt kursene tre ganger, så vet jo man hva som skal til. Det er ikke det det går i, det går rett og slett på at det er for mange elever med tunge behov samtidig, og for lite ressurser til å dekke disse. Når en står alene med 25 elever, og det kanskje er 5 elever som utfordrer på samme tid, da er det ikke så lett.»

Flere av pedagogene trekker også frem manglende tid som en barriere, og da som en ressurs som skaper mulighet til samarbeid.

«Jeg opplever tid som en viktig barriere. Det å ha tid til å snakke om helt grunnleggende ting som barnesyn, læringsyn, grensesetting osv. Om det du skal gjøre og jobbe etter. Tid og møtepunkter, det er det for lite av, spesielt i en tid med mye utskiftning i personalet. Personalmøter der vi kan ha læringsprosesser som gir mulighet til å skape konsistens og

utvikling hos hver enkelt. Så at vi har mulighet til å bli medarbeidere som ønsker å dra i samme retning. Sann som det er nå, kan man tro at vi har en felles plattform, og så har vi ikke fått mulighet til å ha tilstrekkelig med møtepunkter der vi kan ha refleksjonsrunder som gir felles forståelse av helt grunnleggende ting.» (Barnehagelærer 5).

«Jeg har tro på tiltak i systemet, så det å sette av tid til veiledning og kompetanseheving som gir utvikling for hver enkelt, og læringsprosesser som gir mulighet til samstemthet i en personalgruppe. Vi kan si vi er det, men barna må oppleve konsistens i hvordan de blir møtt av alle voksne.» (Barnehagelærer 6).

Deltakerne trekker som tidligere beskrevet frem en voksenstil som kan tolkes å være innenfor det autoritative perspektivet, selv om de ikke direkte bruker dette begrepet. De har stort fokus på balansen mellom de to brede dimensjonene det autoritative perspektivet omhandler: relasjonskvalitet og krav/forventninger. For at det skal bli et autoritativt klima i en barnehage eller skole forutsetter det stor grad av intersubjektivitet eller felles forståelse i personalet (Roland, 2021). Dette vektlegger også sentrale forskere på utviklingsarbeid som Fullan (2016) og Greenberg (2005), og peker på at intersubjektiviteten må utvikles gjennom læringsprosesser og veiledning over tid. Dette er prosesser som deltakerne i denne studien trakk frem som barrierer som kan hindre utvikling av viktige ferdigheter.

Foreldrene trekker også frem tid som en barriere, knyttet til lærers tid til å se hvert enkelt barn for å skape den viktige tryggheten:

«Et utrygt barn er kanskje det største hinderet da, å ikke føle mestring og ikke føle trygghet tror jeg hindrer videre utvikling både kognitivt og motorisk og alt. (...) Og at man får litt det individuelle blikket på seg på skolen, at ikke man bare blir en av mange, men at man blir sett i hvert fall i litt grad. Bare dette med at læreren hilser på hver eneste elev hver eneste morgen, eller du kan velge om du vil hilse eller gi klem eller «high five». For det første får du et valg, men kanskje det viktigste du får et øyeblikks nærhet.» (Forelder 1).

Forelderen trekker her frem læreres tid og evne til å benytte muligheten til å skape relasjonskvalitet til hver enkelt elev gjennom små hverdagsrutiner. De reflekterer også over følgende av om lærers tid ikke strekker til å gi elevene opplevelsen av å bli sett, og hvordan

det kan medføre negativ atferd for å utløse en type oppmerksomhet. De ser også på tid som en barriere knyttet opp til seg selv og egen rolle, i det å gi barnet tid til å utvikle seg i eget tempo:

«Jeg tenker mye på det å kanskje være litt utålmodig, og sammenligne barnet med andre. Det er jo veldig naturlig, for en ser søsken og andre barn i barnehagen, og har en viss følelse på hva som er normalen. Så du ser jo veldig tydelig om ungen din er over eller under normalen, og det å ikke bli bekymret og stresse seg selv og ungen, og begynne å pushe ungen på ting som gjør at den blir bevisst sine «mangler» tror jeg er viktig. Så det å være litt tålmodig..»
(Forelder 3).

Forelderene beskriver hvordan ulike barn, også barn innenfor samme familie, er individuelle mennesker som utvikler seg i ulikt tempo. Dette samstemmer med teori om at individets utvikling er en komplisert kjede av faktorer som kan forklares både med arv og ytre påvirkning (Glaser, 2018a). Forelderene understreker også viktigheten av å være tålmodig og ikke gi barnet opplevelse av å ha mangler som bør rettes på. For da blir det som en av foreldrene uttrykte foreldrene selv som blir en barriere. Teorien trekker nettopp frem viktigheten av at barnet opplever trygghet og å bli anerkjent for den det er. Og at de voksne rundt barnet stimulerer og legger til rette for at barn kan utvikle ferdighetene sine gjennom lek og aktiviteter som oppleves lystbetonte for barnet.

4.3.2 Samarbeid med foreldre

En annen barriere flere av deltakerne dro frem var samarbeidet med foreldre:

«I enkelte tilfeller er samarbeidet med foreldre en barriere. Men det er egentlig.. de fleste vil veldig gjerne, men noen evner kanskje ikke alltid å se hva det er som er viktig, eller ser alvoret i hvor langt bak i utviklingen barnet er.» (Barnehagelærer 1).

«Og så er det foreldrene som ikke ser problemet på samme måte som vi ser det. De er så redd for at barnet skal kjenne på negative følelser at de ikke utfordrer de, og ikke støtter oss i arbeidet heller. Og da prøver vi å veilede de. Men det kan ta litt tid før de er klar.. og det må de få.» (Barnehagelærer 3).

I tillegg ser de på samarbeid med foreldre som en barriere i forhold til det å se helheten i gruppen, og ikke bare sitt barn:

«At foreldre er veldig engasjert i barna sine og bryr seg, det gjør de veldig, men kanskje mer enn tidligere interesserer de seg bare for sitt barn. De ser sitt barn og ikke helheten.»
(Barnehagelærer 5).

Dette mener lærerne å se også:

«Samarbeidet med foreldre kan også fort bli en barriere, fordi foreldre vil barnet sitt så godt at de velger løsninger som ikke er gode for barna på sikt.» (Lærer 1).

«På skolen ser vi ofte at foreldre ønsker få i stand lettvinte løsninger, f.eks. når de opplever at det er noe barnet ikke mestrer. Da vil de ha litt sånn utenforstående løsninger som det å bytte klasse eller bytte plass, istedenfor å gå inn i et samarbeid med skolen om å jobbe med det som er den egentlige utfordringen. Det har mange ikke ork og kapasitet til, for det vil kreve noe av de selv og, og da blir det litt sånn utidig innblanding med kjappe løsninger som foreldre vil ha, som hverken tjener gruppen eller barnet på litt lengre sikt.» (Lærer 3).

Pedagogene opplever at foreldre kan være en barriere, både fordi de opplever at foreldre har et mer individuelt perspektiv på barnet enn de selv har. Dette er trolig en naturlig følge av de ulike rollene en pedagog og en forelder har. Der pedagogen i tillegg til å ivareta hvert enkelt barn også har ansvar for hele barnegruppens trivsel og utvikling, er foreldres ansvarsområde knyttet til sitt eget barn. For mange foreldre vil det være helt naturlig å se barnet sitt som del av en gruppe, mens en del foreldre trolig vil trenge veiledning og bevisstgjøring i å se barnet sitt som del av en større helhet og som del av en gruppe. For som en av barnehagelærerne sier:

«Hvordan skal vi forvente at barn klarer å se utover seg selv, når ikke engang foreldre gjør det?» (Barnehagelærer 5).

Foreldrene trakk frem at de hadde et ansvar for å være i god dialog med barnehage og skole angående både det individuelle og det sosiale for å vite hvor barnet var utviklingsmessig, men trakk det imidlertid ikke frem som en barriere de opplevde kunne hindre utvikling av viktige ferdigheter. De var imidlertid ærlig på at selv om de hadde tanker og meninger om hvordan de

skulle støtte barnet i å utvikle viktige ferdigheter, var det ikke alltid de klarte å gjennomføre det i praksis. De mente likevel at de ved å ha grunnleggende holdninger og tanker i bunn, og ved å ha en viss forståelse for hva som må til for at barna skal klare seg, ville bidra til å skape gode forutsetninger for at barna skulle kunne utvikle seg positivt og bli selvstendige individer.

5. AVSLUTNING

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvilke ferdigheter som er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen. Det ble tatt sikte på å forstå hvilke ferdigheter personer i miljøet rundt barnet i perioden før og etter skolestart ser på som viktige, hvilke arbeidsmåter de bruker for å skape forutsetning for å utvikle viktige ferdigheter, og hvilke barrierer de opplever kan hindre denne utviklingen. Det ble også forsøkt å identifisere om det var ulikhet eller samstemthet både mellom og innad i de ulike deltakergruppene. Dette ble undersøkt med følgende problemstilling:

Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?

Nedenfor vil jeg oppsummere funnene for problemstilling og forskningsspørsmål.

Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?

Deltakerne hadde stort fokus på sosioemosjonelle og kognitive ferdigheter, og mindre på selvhjelpsferdigheter (adl-ferdigheter) og mer akademiske ferdigheter. Flere av ferdighetene som deltakerne trakk frem har både sosiale, emosjonelle og kognitive dimensjoner, så det er lite hensiktsmessig å dele de inn.

Trygghet var en tilstand alle deltakerne trakk frem. Til tross for at trygghet blir mer kategorisert som en emosjonell tilstand enn en ferdighet, ble den tatt med som en kategori. Årsaken til det var deltakernes store fokus og samstemthet rundt denne kategorien, og at det er en grunnleggende emosjonell tilstand som danner grunnlaget for utvikling av de fleste andre ferdigheter. Tidligere forskning på tema trekker frem motiverende egenskaper, og «være trygge på at de kan lykkes» (Boyd et al., 2005), mens Blair & Raver (2015) fant at det var viktig at barna var «entusiastiske og nysgjerrige når det gjelder å nærme seg nye aktiviteter» som i stor grad er forutsatt av trygghet og mestringstro.

Selvregulering var en ferdighet de fleste deltakerne trakk frem som en viktig ferdighet, noe som også er i tråd med teori og annen forskning på området (Blair & Raver, 2015; Boyd et al., 2005; Ogden, 2019). Det å kunne håndtere egne følelser og deres uttrykk på en konstruktiv måte, og tåle at ikke alt går i egen favør eller som en har tenkt selvreguleringsferdigheter

deltakerne mente var viktige. De trakk frem det å tåle og tape i spill, lytte til andre og la andre eie sin egen historie, vente på tur og balansere egen rolle i en gruppe som eksempler på selvregulering, noe de ser mange barn strever med.

Empati ble også trukket frem av de fleste, selv om ikke begrepet empati ble brukt. Blair & Raver (2015) bruker heller ikke empati, men det å være sensitiv for andres følelser.

Deltakerne mener det å forstå andres følelser og se ting fra andres synsvinkel er elementære ferdigheter for å klare å være del av fellesskap, og bruker eksempler som det å forstå hvordan deres handlinger påvirker andre og å kunne inngå kompromisser i konflikter.

Samarbeid var en ferdighet alle informantene trakk frem, enten i form av det å kunne samarbeide med jevnaldrende eller i form av det å ta beskjeder og forholde seg til forventninger og grenser fra voksne. Prososiale handlinger som å dele og hjelpe for å gjøre andre godt, å innfinne seg med og forholde seg til regler i aktiviteter, men også i forhold til det å ta beskjeder og akseptere grenser fra voksne er eksempler på samarbeidsferdigheter deltakerne trekker frem. Dette samsvarer med andre studier som fant at barn må ha evne til å samarbeide, følge instruksjoner og «ikke være forstyrrende» (Blair & Raver, 2015; Boyd et al., 2005).

Det å kunne konsentrere seg og holde oppmerksomhet mot noe over en viss tid var noe samtlige informanter i alle deltakergruppene trakk frem som avgjørende for at barn skal klare seg bra i barnehage og skole, noe også teori viser (Størksen, 2018a). Informantene pekte på at det var viktig for å kunne holde på lek og aktiviteter, og bevare vennskap, men enda viktigere for å ha faglig utbytte i skolen, der fokuset på læring blir større, og arbeidsmåtene annerledes.

Språk var en ferdighet alle deltakergruppene fremhevet som viktig, og da spesielt den delen av språket som handler om språkforståelse. Deltakerne mente manglende språkferdigheter kan få både emosjonelle, sosiale og faglige konsekvenser, fordi det er både et redskap i vennskap og for faglig utvikling.

Andre ferdigheter som ble trukket frem var selvhjelpsferdigheter (ADL-ferdigheter) og skolefaglige ferdigheter. Alle deltakerne mente ADL-ferdigheter hadde betydning, uten at de ville trekke de frem som de viktigste. En av deltakergruppene med barnehagelærere skilte seg tydelig ut fra de øvrige deltakerne ved at de hadde veldig stort fokus på ADL-ferdigheter.

Denne gruppen hadde også stort fokus på skolefaglige ferdigheter, eller det Blair & Raver kaller akademiske ferdigheter. Av skolefaglige ferdigheter trakk denne fokusgruppen frem det å kjenne bokstavene, kjenne bokstavene i navnet sitt, kunne telle, ha blyantgrep osv. som viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen. Dette er i motsetning til hva lærerne i denne studien, og lærerne i Blair & Ravers studie uttrykte. Disse studiene viste at svært få lærere støttet en oppfatning av at akademiske ferdigheter som å telle, kunne bokstaver, farger, former eller bruke blyant var viktige for å være «skoleklar». Likevel ønsket de motiverte og nysgjerrige barn som hadde en viss erfaring med skriftspråkstimulerende aktiviteter.

1. Hvilke arbeidsmåter brukes for å utvikle viktige ferdigheter?

Deltakerne vektla i hovedsak to tema da de ble spurt om hvordan de arbeidet for å utvikle viktige ferdigheter; egen rolle i det å skape relasjon til barna og ulike arbeidsmåter i barnehage og skole. Deltakerne trakk frem det å skape trygge, gode relasjoner til alle barna som den viktigste arbeidsmåten for å støtte barnet i å utvikle viktige ferdigheter. De understreket betydningen av relasjonskvalitet på den ene siden, der sensitivitet, varme, anerkjennelse inngikk, og tydelige krav og forventninger på den andre, med grenser satt med varme og forutsigbarhet. Ingen brukte begrepet autoritativ voksenstil, men elementene de trakk frem er alle viktige ingredienser i Baumrinds teori om autoritativ voksenstil.

Alle deltakerne mente det var store forskjeller i barnehagens og skolens arbeidsmåter, noe som skapte lite sammenheng for en del barn. Lærerne opplevde at en del barn ikke var klare for arbeidsmåtene i skolen, og uttrykte skuffelse over at det ikke var mer lek, medvirkning og mulighet til fysisk aktivitet. Til tross for bevissthet rundt at arbeidsmåter og metodevalg ikke er optimale for alle elever, velger de ofte tradisjonelle «skolske» arbeidsmåter. Dette begrunner de med mangel på ressurser og press i forhold til læreplan og kartleggingsprøver.

2. Hvilke barrierer kan hindre utvikling av viktige ferdigheter?

Det ble identifisert to barrierer deltakerne var enige om kunne hindre utvikling av viktige ferdigheter; manglende ressurser og samarbeid med foreldre. De pekte på manglende ressurser i form av tid og tilstrekkelig bemanning. De utdypet det med å ha tid og voksenressurser nok til å se og dekke hvert barns behov, både i grunnbemanning og i en tid

preget av høyt sykdomsfravær blant de ansatte i barnehager og skoler. Dette trakk også foreldre frem. Barnehagelærerne trakk også frem viktigheten av intersubjektivitet i organisasjonen for å fremstå konsistente i arbeidet. For å skape en felles forståelse blant personalet trengs det tid til møtepunkter som gir mulighet til felles læringsprosesser og veiledning. Dette opplevde de var spesielt viktig i perioder med mye utskiftning av personale, og var noe det ikke ble satt av tid til i perioder med mye fravær hos personalet.

Samarbeid med foreldre trakk også deltakerne frem kunne være en barriere for utvikling av viktige ferdigheter. De trakk da frem tilfeller der de opplever at foreldre ikke er samstemte med barnehage eller skole i opplevelsen av barnet, og tilfeller der foreldre kun har et individuelt syn på barnet kontra det å se barnet som del av et større fellesskap. De opplevde det som en barriere at foreldre ønsket quick-fix-løsninger for sitt barn, istedenfor å ville jobbe med de egentlige utfordringene, noe de mente ville være mer formålstjenlig for barnet på lengre sikt og for gruppen som helhet.

3. I hvilken grad er det ulikhet eller samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene i hvilke ferdigheter som er viktige?

Studien inkluderte 12 deltakere fordelt på 3 ulike deltakergrupper; barnehagelærere, lærere og foreldre. Studien ønsket også å se om det fremstod ulikhet/samstemthet både mellom og innad i de ulike gruppene. Datamaterialet viser at det var samstemthet i hvilke ferdigheter de ulike deltakergruppene så på som viktige. Barnehagelærere og lærere fremstod ganske samstemte til tross for kulturforskjeller i barnehagens og skolens arbeidsmåter og metodevalg.

Ferdighetene de fremhevet som trygghet, selvregulering, empati, samarbeid, oppmerksomhet og språk er viktige både for å fungere sosialt sammen med andre, og som grunnlag for seinere faglig læring. Ferdighetene vil derfor være like aktuelle i barnehagen som i skolen. Til tross for at foreldre har en annen rolle overfor barn enn pedagoger, var det i stor grad de samme ferdighetene de trakk frem. To av foreldrene hadde god kjennskap til skolekulturen gjennom eldre søsken, så det kan medvirke til at de vet hva som venter, og derfor har erfart hvilke ferdigheter som er viktige å inneha for å oppleve mestring i skolen.

Utvalget bestod av hovedvekt av barnehagelærere. Det var innenfor denne gruppen det ble identifisert mest ulikhet. To av deltakerne fra samme barnehage skilte seg tydelig fra de

Øvrige deltakerne både i valg av ferdigheter de trakk frem som viktige for å oppleve mestring i skolen, og til dels også i valg av arbeidsmåter for å utvikle viktige ferdigheter. De hadde langt større fokus på ADL-ferdigheter, som det å gå på toalettet, vaske hender, kle på seg og holde orden i tingene sine, og på akademiske ferdigheter som det å kunne bokstaver, telle og ha blyantgrep. Disse to deltakerne beskrev også andre arbeidsmåter enn de andre barnehagelærerne, da de hadde større fokus på førskolegrupper der de «øvde» på å sitte stille, konsentrere seg, hadde grupper der de gjennom ulike førskoleprogrammer ble kjent med bokstaver, tall, rim, trafikkskilt, osv. som en forberedelse til skolen. Flere av de andre deltakerne dro frem ADL-ferdigheter som nyttig, for å oppleve mestring og for å få større utbytte av det sosiale og faglige på skolen, men syntes ikke det var de viktigste ferdighetene. Akademiske ferdigheter som bokstaver, tall, former og farger syntes de ikke var viktig at barna hadde før skolestart, for det kunne barna lære på skolen. Om de andre ferdighetene var på plass, var akademiske ferdigheter noe som ville komme. Dette samsvarer med Blair & Raver (2015) undersøkelse der lærerne i stedet for å støtte en beredskap preget av akademiske ferdigheter, trekker frem sosiale ferdigheter og evnen til å regulere oppmerksomhet og følelser som letter undervisning og læringsaktiviteter i skolen.

Innspill til videre forskning

Viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen har vært et spennende tema å jobbe med, og det kan virke som det er et økende behov for forskning på nærliggende tema. Hensikten med studien var å få informasjon om hvilke ferdigheter som er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen. Det var også et ønske om å se nærmere på hvilke arbeidsmåter som ble brukt i dette arbeidet og hvilke barrierer som kunne hindre denne utviklingen. Studien søkte også å se på om det var ulikheter/samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene. Deltakernes opplevelse av hvilke ferdigheter som er viktig, vil prege hva de anerkjenner av ferdigheter og hvordan de tilrettelegger for læring og utvikling, så om det er store forskjeller fra barnehage til barnehage og fra skole til skole, vil det også påvirke hva barn sitter igjen med av ferdigheter og læring.

Som nevnt tidligere er dette en studie med tidsbegrensninger, og basert på kvalitativ forskningsmetode med et lite utvalg. Funnene fra studien kan derfor ikke generaliseres. Det kunne derfor vært spennende å forske videre på tema med et større utvalg informanter. Deltakerne i studien var ganske samstemte i prioritering av ferdigheter, tross ulike roller. Ferdigheter som trygghet, selvregulering, empati, samarbeid og holde oppmerksomhet ble sett

som viktige hos alle deltakergruppene, og ADL-ferdigheter ble også trukket frem av de fleste, selv om flere understrekte at det ikke var de viktigste. Ulikheten var imidlertid størst innad i en av deltakergruppene, da to av barnehagelærerne trakk frem ADL-ferdigheter og akademiske ferdigheter som de viktigste ferdighetene for å oppleve mestring i skolen, og beskrev langt mer «skolske» arbeidsmåter enn de øvrige barnehagelærerne. Det hadde vært spennende å se om et større utvalg, spesielt innenfor gruppene lærere og foreldre, hadde gitt større variasjon. Dette kunne også vært en fordel å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode, for å nå ut til et større utvalg, uten å miste muligheten til å gå i dybden på tema. Dette hadde krevd en større tidsramme, men ville styrket forskningen.

Studien har opplevdes som ganske «vid» i den forstand at problemstillingen har krevd et bredt teoretisk grunnlag, da studien omhandler barnets helhetlige utvikling. Arbeidet med studien har imidlertid generert mange nye problemstillinger, som oppgavens omfang og tema har gjort det vanskelig å forfølge og gå i dybden på. Eksempler på det har vært: Årsaker til at barn ikke opplever mestring i skolen, hvordan skolens arbeidsmåter kan tilpasses mangfoldet av skolestartere, hvilken effekt kartleggingsprøver gir, og hvordan de påvirker lærers valg av arbeidsmåter og hvordan påvirker bruk av dataspill/skjerm barns sosiale kompetanse. Dette er tema som har fanget forskers interesse, og som det hadde vært spennende å forske videre på.

REFERANSER:

- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 557–571.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal akademisk.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bliss, T. V. P., & Lømo, T. (1973). Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path. *The Journal of Physiology*, 232(2), 331–356. <https://doi.org/10.1113/jphysiol.1973.sp010273>
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., Gomby, D. J., Robin, K. B., & Hustedt, J. T. (2005). Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool. *National Institute for Early Education Research.*, 1–21.
- Brevik, L. M. (2019). Gamers, Surfers, Social Media Users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 595–606.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12362>
- Brostrøm, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24–28.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913–923.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Chaarani, B., Ortigara, J., Yuan, D., Loso, H., Potter, A., & Garavan, H. P. (2022). Association of Video Gaming With Cognitive Performance Among Children. *JAMA Network Open*, 5(10), e2235721. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.35721>
- Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335–341.
<https://doi.org/10.1177/0963721412453722>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (2.). Fagbokforlaget.

- Drugli, M. B. (2019). Psykisk helse og psykiske vansker. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2., s. 219–240). Fagbokforlaget.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Englund, K., Leversen, J., & Sigmundsson, H. (2018). Ferdighetsutvikling og læring hos barn. I *Utvikling, lek og læring* (2.). Fagbokforlaget.
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning-det nære samspillet kraft. I *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (1.). Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth edition). Teachers college press.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed). McGraw-Hill.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. packiam. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. SAGE Publications.
- Glaser, V. (2018a). Grunnlaget for barns utvikling. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.). Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2018b). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.). Fagbokforlaget.
- Greenberg et.al, Mark. T. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research and practise. *U.S. Department og health and human services*.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hadders-Algra, M. (2010). Variation and Variability: Key Words in Human Motor Development. *Physical Therapy*, 90(12), 1823–1837. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100006>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils` experiences of their learning envirnment. *Education 3-13*, 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring-det sosiale aspektet ved skolen. I *Stress og mestring i skolen: Bd. 1*. (1., s. 125–146). Fagbokforlaget.

- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S., & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen* (s. 1–58). Kunnskapsdepartementet.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development, 74*(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Norsk senter for barneforskning, 3*, 45–60.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatrics, 174*(1), e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Kerig, P., Ludlow, A., & Wenar, C. (2012). *Developmental psychopathology*. McGraw-Hill Companies.
- Kibsgaard, S. (2019). Den livsviktige leken. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis: Bd. 2.* (2., s. 353–369). Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J. E. (2018). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Norsk Tidsskrift for Logopedi, 11–22.*
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk- en CDI-basert studie. *Norsk Tidsskrift for Logopedi, 58*, 34–43.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift*.
- Kvale, & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and adaptation* (1. paperback ed). Oxford University Press.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt.* (s. 1–75). Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). SAGE Publications Ltd.

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Moser, T., & Storli, R. (2018). Fysisk og motorisk utvikling. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Teori og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Ogden, T. (2019). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families: Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production. *Child Development*, 76(4), 763–782.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>

Plichewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (1., s. 35–58). Cappelen Damm AS.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker-forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I *Psykisk helse i skolen* (s. 156–176). Universitetsforlaget AS.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Red.). (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Schanke, T. (2021). Overgangen fra barnehage til skole. I *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Schiørbeck, H., & Stadskleiv, K. (2008). *Utredning og tiltak ved kognitive vansker. Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*, 239-290. 239–290.

Shanahan, M. J., & Hofer, S. M. (2005). Social Context in Gene–Environment Interactions: Retrospect and Prospect. *The Journals of Gerontology: Series B*, 60(Special_Issue_1), 65–76.
https://doi.org/10.1093/geronb/60.Special_Issue_1.65

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed). Sage.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Leonard, C. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., & Toga, A. W. (2004). Longitudinal Mapping of Cortical Thickness and Brain Growth in Normal Children. *Journal of Neuroscience*, 24(38), 8223–8231.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1798-04.2004>

Størksen, I. (2014). Ansatte i barnehagen snakker lite med barna. *Utdanningsnytt*.

Størksen, I. (2018a). Selvregulering. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Størksen, I. (2018b). Sosial utvikling. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (2.). Fagbokforlaget.

Størksen, I., Braak, D. ten, & Lenes, R. (2018). Mestring, lek og læring. I *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (1., s. 192–212). Cappelen Damm AS.

Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (1. utg) Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (s. 1–20). Utdanningsdirektoratet.

Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers: Psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695–705.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x>

VEDLEGG 1.

INTERVJUGUIDE BARNEHAGELÆRERE:

Fortelle kort om hva studiens formål er, samle inn samtykkene. Understreke anonymiteten, og at de når som helst kan trekke seg.

BAKGRUNN:

- Kan du kort fortelle om din utdanning og yrkeserfaring?

VIKTIGE FERDIGHETER FOR Å SKAPE FORUTSETNINGER FOR MESTRING I SKOLEN:

- Hvilke ferdigheter eller kompetanse tenker dere er de viktigste barnet bør inneha for at de skal oppleve mestring og klare seg godt på skolen?
 - Hva tenker dere er viktige sosioemosjonelle ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
 - Hva tenker dere er viktige kognitive ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
 - Hva tenker dere er viktige motoriske eller fysiske ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
- Livsmestring og helse er del av barnehagens verdigrunnlag. Hva legger du i livsmestring?
- I hvilken grad har dere barn som trenger ekstra tilrettelegging, og hvilke vansker opplever dere hyppigst?
- Hvordan ser du på din rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hvordan ser du på læreres rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn opplever mestring i skolen?
- Hvordan ser du på foreldres rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hva tenker du er den største overgangen ved å begynne på skolen, og hvordan forbereder dere barna på dette?
- I hvilken grad tenker dere skoleforberedende arbeid her i barnehagen?
 - Har dere noen form for førskolegrupper for de eldste i barnehagen?
 - Hvilket formål har gruppene og hvilke arbeidsmåter bruker dere?
- Hvordan får du formidlet informasjon om hva barna kan før skolestart, og i hvilken grad opplever du at skolen benytter seg av dette?

- I hvilken grad kjenner du skolekulturen, og hvordan legger du til rette for at barn skal oppleve sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole?

ARBEIDSMÅTER:

- Hvordan arbeider du for at alle barn skal utvikle nødvendige sosioemosjonelle ferdigheter?
 - Barnehageloven påpeker barns rett til et trygt og godt miljø, hvordan arbeider dere for å sikre at alle barn har det?
 - Hvordan arbeider dere med voksen-barn relasjoner?
 - Hvordan legger dere til rette for vennskap?
 - Hvordan sikrer dere at alle føler tilhørighet til gruppen?
 - Vi vet at mobbing og mobbeatferd forekommer i barnehagen, og kjenner konsekvensene det kan ha for de involverte. Hvordan arbeider dere for å forebygge mobbing og utestengelse?
- Hvordan legger du til rette for barns språkutvikling?
 - Har dere noen metoder for å registrere barns språk og hvordan blir de som ikke følger forventet utvikling fulgt opp?
- Hvilke arbeidsmåter bruker dere for at alle barn skal utvikle det du anser som viktige motoriske ferdigheter?

BARRIERER:

- Hvilke barrierer opplever dere kan hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter?

ANNET:

- Er det noe annet du ønsker å tilføye?

INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE:

Fortelle kort om hva studiens formål er, samle inn samtykkene. Understreke anonymiteten, og at de når som helst kan trekke seg.

BAKGRUNN:

- Kan du kort fortelle om din utdanning og yrkeserfaring?

VIKTIGE FERDIGHETER FOR Å SKAPE FORUTSETNINGER FOR MESTRING I SKOLEN:

- Hvilke ferdigheter eller kompetanse tenker du er de viktigste barnet bør inneha for at de skal oppleve mestring og klare seg godt på skolen?
 - Hva tenker du er viktige sosioemosjonelle ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
 - Hva tenker dere er viktige kognitive ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
 - Hva tenker dere er viktige motoriske eller fysiske ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hva tenker du er din rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hva tenker du er barnehagelæreres rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hvordan ser du på foreldres rolle i å skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Folkehelse og livsmestring er del av fornyelsen av kunnskapsløftet. Hva legger du i livsmestring?
- I hvilken grad har dere elever som trenger ekstra tilrettelegging, og hvilke vansker opplever dere hyppigst?
- Hva tenker du er den største overgangen ved å begynne på skolen, og hvordan kan foreldre og barnehage arbeide med dette?
- I hvilken grad tenker du at skoleforberedende arbeid er viktig i barnehagen, og hva tenker du da det er viktig at det arbeides med?
- Hvordan får du kunnskap om barna, og hva de kan fra før, og i hvilken grad benytter du deg av dette?

- I hvilken grad kjenner du barnehagekulturen, og hvordan legger du til rette for at barn skal oppleve sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole?

ARBEIDSMÅTER:

- Hvordan arbeider du for at barn skal utvikle nødvendige sosioemosjonelle ferdigheter?
 - Opplæringsloven påpeker elevers rett til et trygt og godt læringsmiljø, hvordan arbeider dere for å sikre at alle barn har det?
 - Hvordan arbeider dere med lærer-elev relasjoner?
 - Hvordan legger dere til rette for vennskap?
 - Hvordan sikrer dere at alle føler tilhørighet til gruppen?
 - Vi vet at mobbing forekommer i skolen, og kjenner konsekvensene det kan ha for de involverte. Hvordan arbeider dere for å forebygge mobbing og utestengelse?
- Hvordan kartlegger dere elevers lese- og skriveutvikling, og hvordan følges barn som strever opp?
- Hvilke arbeidsmåter bruker dere for at barna skal utvikle det du anser som viktige motoriske ferdigheter?

BARRIERER:

- Hvilke barrierer opplever dere kan hindre arbeidet med å utvikle viktige ferdigheter?

ANNET:

- Er det noe annet du ønsker å tilføye?

INTERVJUGUIDE TIL FORELDRE:

Fortelle kort om hva studiens formål er, samle inn samtykkene. Understreke anonymiteten, og at de når som helst kan trekke seg.

BAKGRUNN:

- Hvor mange barn har du og hvor gamle er de?

VIKTIGE FERDIGHETER FOR Å SKAPE FORUTSETNINGER FOR MESTRING I SKOLEN:

- Hvilke ferdigheter eller kompetanse tenker du er de viktigste barnet bør inneha for at de skal oppleve mestring og klare seg godt på skolen?
- Hva tenker du er viktige sosioemosjonelle ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hva tenker du er viktige kognitive ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hva tenker du er viktige motoriske eller fysiske ferdigheter for at barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hvordan ser du på din rolle i å skape forutsetninger for at ditt barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hvordan ser du på din rolle i å skape forutsetninger for at barn i miljøet rundt ditt barn skal oppleve mestring i skolen?
- Hvordan tenker du barnehagelærer og lærer kan skape forutsetninger for at **alle** barn skal oppleve mestring i skolen?
- Livsmestring og helse er temaer som omtales i både rammeplanen og kunnskapsløftet. Har du hørt begrepet livsmestring og hva legger du i så fall i det?
- Hva tenker du er den største overgangen ved å begynne på skolen, og hvordan forbereder du barnet ditt på dette?
- I hvilken grad tenker du skoleforberedende arbeid er viktig i barnehagen?

ARBEIDSMÅTER:

- Hva syns du er viktig for å oppdra barn på en god måte?
- Hva gjør du for at barnet ditt skal utvikle nødvendige sosioemosjonelle ferdigheter?

- Hva synes du er viktig i relasjonen til barnet ditt?
- Hvordan legger du til rette for at barnet skal få gode relasjoner til jevnaldrende?
- Hvordan støtter du barnet ditt i å være en god venn?
- Mobbing og utestengelse er en kjent problematikk i barnehage og skole. Hva gjør du for å forebygge mobbing og utestengelse?

- Hvordan støtter du barnet i utviklingen av språk?

- Hva gjør du for at barna skal utvikle det du anser som viktige motoriske ferdigheter?

BARRIERER:

- Hvilke barrierer opplever du kan hindre utviklingen av viktige ferdigheter?
- Hva kan være utfordrende for deg som forelder?

ANNET:

- Er det noe annet du ønsker å formidle?

VEDLEGG 2.



[Meldeskjema](#) / [Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetninger for mestring i...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
800815

Vurderingstype
Standard

Dato
09.02.2023

Prosjektittel

Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetninger for mestring i skolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Henning Plischewski

Student

Vivian Misje Eliassen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Fort deler av utvalg 1 minner vi om at forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. Dette gjelder barnehagelærere og lærere, som ikke kan dele taushetsbelagte opplysninger om barn med forskningsprosjektet. Slik vi leser intervjuguiden er det ikke lagt opp til konkrete spørsmål om identifiserbare barn, men vi anbefaler likevel at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skyagringer, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 3.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvilke ferdigheter er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle bedre forståelse for hva som er viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av masterstudiet i spesialpedagogikk, der formålet er å utvikle større forståelse for hvilke ferdigheter som er viktige for å skape forutsetning for mestring i skolen. Prosjektet vil undersøke hvilke ferdigheter som blir trukket frem som viktige, hvordan det arbeides for at viktige ferdigheter skal utvikles, og hvilke barrierer som kan hindre dette arbeidet. Prosjektet undersøker også ulikhet/samstemthet mellom og innad i de ulike deltakergruppene.

Prosjektet henvender seg til tre ulike grupper i nær tilknytning til barn i alderen rundt skolestart; barnehagelærere, lærere og foreldre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet med forespørsel om å delta i denne studien fordi jeg anser deg for å være i målgruppen enten i form av å være barnehagelærer som arbeider med de eldste i barnehagen, lærer på småskoletrinnet, eller foreldre til førskolebarn, og jeg derfor anser din kunnskap og kompetanse knyttet til ferdigheter for å skape mestring i skolen som spesielt relevant. Jeg understreker at resultatene av studien ikke vil publiseres på en slik måte at deltakerne vil kunne gjenkjennes.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju med 1-3 andre deltakere fra egen arbeidsplass, eller 1-3 andre foreldre i samme foreldregruppe. Gruppeintervjuet vil ta ca. 60 minutter.

Under gruppeintervjuet vil vi komme innom ulike tema knyttet til formålet for studien.

Det vil bli gjort lydopptak, som blir transkribert i etterkant av intervjuet. Alle personopplysninger vil bli anonymisert, oppbevart etter forskningsetiske retningslinjer, og slettet ved prosjektets slutt 30.6.2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

Samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med kode som lagres adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da det blir anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.6.2023. Ved prosjektslutt vil lydopptak og personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Henning Plischewski (henning.plichewski@uis.no).
- Personvernombud ved Universitetet i Stavanger Rolf Jegervatn: (personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikt's personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Henning Plichewski

Vivian Misje Eliassen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Viktige ferdigheter for å oppleve mestring i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)