

Sosial kompetanse i overgangen mellom barnehage og skole

MALENE TELHAUG & EMILIE SANDEN

VEILEDER

Camilla Herlofsen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn.....	4
1.2 Formål og problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens struktur.....	7
2. Teoretisk grunnlag	8
2.1 Sosial kompetanse.....	8
2.1.1 Lek som del av læreplanen.....	10
2.1.2 Etske konflikter og utvikling av sosial kompetanse.....	13
2.2 Perspektiver på sosial kompetanse.....	14
2.2.1 Lærings og utviklingsperspektiv.....	14
2.2.2 Kontekstuelt perspektiv.....	14
2.3 Verktøy og metoder for støtte i sosial ferdighetstrening.....	14
2.4 Tidlig innsats i skolen.....	15
2.5 Individrettede tiltak.....	18
2.6 Allmennpedagogiske tiltak.....	19
2.6.1 Seksårsreformen og lekbasert læring.....	20
2.6.2 Økt lærertetthet.....	21
2.7 Overgangen fra barnehage til skole.....	22
2.7.1 Fysisk kontinuitet.....	23
2.7.2 Sosial kontinuitet.....	24
2.7.3 Filosofisk kontinuitet.....	25
2.7.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet.....	25
3. Metode	26
3.1 Metode og forskningsdesign.....	26
3.1.1 Forskningsmetodisk tilnærming.....	26
3.1.2 Vitenskapelig forankring.....	27
3.2 Kvalitativ metode.....	28
3.2.1 Utvalg.....	28
3.2.2 Presentasjon av informantene.....	29
3.3 Transkribering.....	30
3.4 Validitet.....	31

3.5 Reliabilitet	32
3.6 Estetiske betraktninger	33
3.7 Planlegging og gjennomføring av individuelle intervju	33
3.8 Analyse av data	34
4 Presentasjon og drøfting av resultater	34
4.1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse, tilrettelegging og utfordringer knyttet til sosial kompetanse	36
4.2 Forståelse av begrepet tidlig innsats og tiltak som brukes	46
4.3 Samarbeid mellom barnehage og skole- med fokus på overgang	50
4.4 Involvering av foreldre i overgangen	53
4.5 Skolehverdagen	54
5 Konklusjon	56
5.1 Begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet	57
5.2 Videre forskning	57
Referanser:	59
Vedlegg 1	63
Vedlegg 2	67
Vedlegg 3	69
Vedlegg 4	74

Forord

Denne masteroppgaven har gitt oss muligheten til å fordype oss i et tema som vi begge har vært veldig interessert i helt fra vi startet på grunnskolelærerutdanningen. Det har til tider vært vanskelig og ganske tidkrevende arbeid, men på samme tid har det vært utrolig lærerikt, og vi sitter igjen med mye ny kunnskap rundt disse viktige temaene som vi kommer til å få mye nytte av i vårt kommende arbeidsliv som lærere.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder, Camilla Herlofsen. Hun har gitt oss gode tilbakemeldinger underveis, både skriftlig og muntlig og konstruktiv kritikk som vi har jobbet videre med.

Vi vil også takke de fire informantene som stilte til intervju, oppgaven hadde ikke blitt det samme uten de erfarne og dyktige informantene vi fikk gleden av å intervjuer til oppgaven. Tusen takk for at dere tok dere tid til intervju midt i travle tider med pandemi og en ellers hektisk hverdag på skole og i barnehage.

Kristiansand, mai 2022

Malene Telhaug & Emilie Sanden

Sammendrag

Målet med denne oppgaven har hele tiden vært å skape mer kunnskap, dypere forståelse og reflektere rundt sosial kompetanse og tidlig innsats. Målet er også å undersøke hva lærere gjør i overgangen fra barnehage til skole for å tilrettelegge for en god skolestart, og hvilke tiltak som brukes om du oppdager at et barn har manglende sosial kompetanse.

Oppgaven bygger på problemstillingen “hva mener pedagoger er relevante tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere?”. For å få svar på problemstillingen vil det være naturlig å bygge den empiriske delen av forskningsprosjektet på den kvalitative tilnærmingen, i form av intervju. Bakgrunnen for forskningsprosjektet var ønsket om å undersøke hvilke tanker og erfaringer pedagoger som jobber med dette i det daglige, har til disse temaene. Alle de som ble intervjuet har lang erfaring med barn generelt, og det å jobbe med barn i overgangen, enten jobb som pedagog i barnehagen, lærer i første klasse, eller rektor på skolen. Alle informantene jobber også innenfor samme kommune. Det ble tatt i bruk semistrukturert intervju metode, hvor intervjuguiden ble utarbeidet på forhånd og sendt til de utvalgte i forkant av intervjuet.

Analysen av intervjuene viser at alle informantene har god erfaring og kompetanse innenfor de temaene som tas opp i oppgaven. De kommer også med mange gode forslag og tiltak når det handler om de barna som har mangel på sosial kompetanse, de er også veldig tydelige på at det er ingen “fasit” og at en aldri blir helt utlært når det kommer til disse begrepene, samtidig som det alltid er noe å lære av hverandre.

Siste del av oppgaven som omhandler resultat og drøfting er inndelt i ulike kategorier knyttet til de ulike begrepene. Resultat og drøfting blir diskutert sammen for å skape en så god sammenheng som mulig i oppgaven. Resultat og drøfting blir også knyttet opp mot relevant teori i oppgaven. Avslutningsvis kommer det frem informasjon om studiens relevans og forslag til eventuell forskning videre innenfor dette feltet.

Summary

The goal of this assignment has always been to create more knowledge, deeper understanding and reflect on social competence and early intervention. As well as hearing what teachers do in the transition from kindergarten to school to do this in the best possible way, and what measures are used if you discover that a child has a missing of social competence.

The task is based on the problem "what do educators think are relevant measures for the development of good social competence among school starters?". To get an answer to the problem, it will be natural to build the empirical part of the research project on the qualitative approach, in the form of an interview. The background for the research project was a desire to investigate what thoughts and experiences educators who work with this on a daily basis have on these topics. All those who were interviewed have long experience with children in general, and working with children in the transition, either a job as an educator in the kindergarten, a teacher in first grade, or a principal at the school. All our informants also work within the same municipality. A semi-structured interview method was used, where the interview guide was prepared in advance and sent to the selected.

The analysis of the interviews shows that all the informants have good experience and competence within the topics covered in the thesis. They also come up with many good suggestions and measures when it comes to the children who have a lack of social competence, they are also very clear that there is no "conclusion" and that one is never fully taught when it comes to these concepts, and that there is always something to learn from each other.

The last part of the assignment, which deals with results and discussion, is divided into different categories related to the various concepts. Results and discussion are discussed together to create a good connection in the task. Results and discussions are also linked to relevant theory in the task. Finally, information about the study's relevance and suggestions for possible research in this field will emerge.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har ansvar for at dette blir gjennomført, og skal følge med på elevene, og samtidig forebygge at det oppstår brudd på retten om et godt skolemiljø (opplæringslova, 1998, Kap. d9A). I barnehagen skal barna få utvikle seg i trygge og stimulerende omgivelser, finne venner, leke og lære, og skal dermed kunne samarbeide og samhandle med andre når de begynner på skolen (Meld. St. 19 (2015-2016)). Forskning viser også hvor viktig det er at barn har grunnleggende sosiale og kognitive ferdigheter før de begynner på skolen, da de i skolen kan bruke sin kompetanse for å tilegne seg mer kunnskap og oppleve mestring. Barnehagen og skolen er begge sosiale fellesskap som skal både utdanne og danne. Det legges stor vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å mestre eget liv og for å delta i arbeid og fellesskap (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Barn og unge skal tilegne seg kunnskap om likestilling, likeverd, ytringsfrihet, toleranse og solidaritet. De skal også tilegne seg kunnskap om demokrati, samtidig som deres holdninger og meninger skal utfordres. Det er viktig at barna får en positiv selvoppfatning og lærer å tro på egne evner og muligheter. Barn og unge er de som en dag skal overta etter oss og utvikle morgendagens samfunn. Det er derfor viktig at utviklingen av dagens samfunn preger innholdet i barnehagen og skolen, da fremtiden blir utformet innenfor rammene av barnas verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016)). Ikke alle utviklingstrekk kan håndteres med kunnskap og kompetanse, da samfunnet hele tiden er i endring. Nye teknologiske muligheter, økende migrasjon og miljøutfordringer er noe enn ikke alltid har så mye erfaringer med, noe som kan by på utfordringer i barnehage og skole (Meld. St. 19 (2015-2016)).

I Norge står begrepet likhetsskolen svært sentralt, dette handler om at skolen skal gi alle like muligheter, selv om dette ikke alltid er like lett å utføre i praksis. Blant annet stortingsmeldingen med tittelen “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” (Meld. St. 6 (2019-2020)) og flere offentlige utredninger uttaler seg om at kombinasjonen av utdanning og tidlig innsats er nøkkelen til et inkluderende kunnskapssamfunn og det viktigste virkemiddelet for å utjevne sosiale forskjeller, selv om dette nærmest er umulig å utføre i praksis ved skolene i landet. Skolen har et samfunnsoppdrag som handler om å utjevne sosiale

forskjeller i samfunnet, mens forskning viser at skolen også kan være med på å forsterke de sosiale forskjellene (Haugan, 2019)

Studie har vist at det finnes ulikheter innad i Norge på hvordan ulike skoler er organisert. I høystatusområder var det mye mer fokus på det faglige, mens i lavstatus områder fokuserte de heller på det sosiale. Dette kan blant annet påvirkes av press fra ulike hold, mens i lavstatusområder lar de seg ikke påvirke på samme måten av PISA- tester, og andre typer tester og kartlegginger (Haugan, 2019). Camilla Trud Nereid som er kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim sier at det å utjevne sosiale forskjeller er en del av skolens mandat. Opplevelsen av tilhørighet blir avgjørende for dette. Hun mener at et stadig sterkere fokus på individuelle rettigheter og et stadig smalere normalitetsbegrep i skolen og barnehagen generelt gjør at flere og flere identifiseres ut fra den sosiale "normen". Sammenlignet med Finland så mener hun at det tar altfor lang tid i Norge fra man oppdager at et barn har behov for hjelp, til de får den hjelpen de trenger (Haugan, 2019).

Det mangfoldet som generelt finnes i samfunnet, gjenspeiler seg også i barnehagen og skolen. Ifølge Gjervand (2006) handler det å gå i barnehage om at man snart må gjennom en overgang, som er å begynne på skolen. Alle mennesker må gjennomgå flere overganger i løpet av livet, noen store og andre litt mindre. Overgangen mellom barnehagen og skolen er uunngåelig, og vil for mange være uproblematisk, mens for andre litt mer krevende (Gjervand, 2006). De går fra noe kjent, til ukjent og det er viktig at ansatte i barnehagen og lærere på skolen er best mulig forberedt i denne overgangen (Pianta & Cox, 1999). Overgangen fra barnehage til skole innebærer rutiner og retningslinjer for å sikre den enkelte elev en best mulig skolestart. Det er viktig å utvikle gode prosedyrer for å gjøre overgangene transparente og smidige for både eleven og foresatte. Det vil være viktig å knytte sammenhenger mellom ulike opplærings situasjoner, som å bygge videre på læringsaktiviteter og vennskap elevene kjenner til fra barnehagen (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Det vil være naturlig å knytte inn tidlig innsats hvor en tar utgangspunkt i elevens kompetanse og erfaringer når man forbereder overgangen fra barnehage til skole, da barn med behov for ekstra tilrettelegging kan synes overganger kan være spesielt utfordrende (Unhjem & Olsen, 2021: 40).

Prinsippet om tidlig innsats har innenfor norsk utdanningspolitikk de siste 10-15 årene etablert seg som et sentralt fagbegrep og en strategi for å heve kvaliteten på virksomheten i opplæringssektoren (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 14). Idegrunlaget for tidlig innsats oppstod på

1900-tallet med troen på utdanning som virkemiddel for nasjonsbygging og økonomisk vekst gjennom å gi like muligheter til utdanning uavhengig for alle, uavhengig av bakgrunn. Utgangspunktet skulle være det samme for alle elever, noe som skulle redusere sosiale forskjeller i samfunnet. På denne tiden var det vanlig med spesialskoler for elever som ikke hadde nok utbyttet av å gå på folkeskolen (utdanningsnytt, 2012). Skolereformen i 1970 kom med ideen om likhet og utjevning. Spesialskoleordningen fikk stor kritikk og den politiske debatten resulterte i at den nye 9-årige grunnskolen skulle omfatte alle elever. Vektleggingen av pedagogisk differensiering i de ulike klassene, ga den enkelte lærer et større ansvar for å tilrettelegge opplæringen for alle elever. Tanken med tilpasset opplæring i klassene var at det skulle settes inn tidlig innsats for å unngå at verdifull tid for funksjonsoppbygging går tapt (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 15). Tidlig innsats fikk som oppgave å være en drivkraft for å motvirke forskjeller i samfunnet og vil være sentralt i overgangen fra barnehage til skole.

Hovedtema for denne oppgaven er sosial kompetanse ved overgang fra barnehage til skole. Tidlig innsats vil ha en sentral plass i oppgaven da det vil være naturlig å sette inn tiltak tidlig for å hindre at elever faller utenfor i skolen. Tidlig innsats i skolesammenheng, dreier seg om å forebygge sosiale og faglige vansker samt å redusere konsekvensene av vansker som måtte oppstå (Unhjem & Olsen, 2021: 37). Begrepet sosial kompetanse innebærer kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs når eleven skal bli kjent med, samtale med eller samhandle med andre. Det handler om ferdighetene som brukes i kontakt med andre. God sosial kompetanse kan bidra til trivsel og positive relasjoner med andre, og gjøre det mulig å etablere, holde ved like og videreutvikle vennskap og relasjoner til andre (Ogden, 2018). Dette er en svært sentral del når det kommer til å mestre skolehverdagen og er viktig i overgangen fra barnehage til skole. Benevnelsen overgang fra barnehage til skole innebærer arbeidet som blir gjort i forkant og etterkant av at et barn slutter i barnehagen og begynner på skolen. Dette er en sårbar prosess for mange barn, og det første møte med skolen kan ha stor betydning for resten av skoleløpet (Unhjem & Olsen, 2021: 40). Barnas møte med skolen vil nødvendigvis innebære brudd i forhold til fysisk miljø, hvor dagen organiseres på nye måter, i andre rom og de møter nytt leke- og læringsmateriell. (Hogsnes & Moser, 2014: 3). Det kan være utfordrende for mange barn å møte en ny hverdag på denne måten, derfor er det viktig å forberede barna på disse ulikhetene slik at skolestart blir så god som mulig.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet i denne oppgaven er å få økt kunnskap om hvordan pedagoger i barnehage og skole samarbeider for å legge til rette for god sosial kompetanse ved skolestart, samt få økt kunnskap i hvilke tiltak som settes inn for å øke sosial kompetanse og hvordan dette fungerer i praksis. Oppgaven skal få frem kunnskap om hvilke erfaringer pedagoger har om tidlig innsats ved skolestart. Når elevene skal tilegne seg kunnskaper innenfor det faglige som lesing og skriving, er det viktig at de har sosial kompetanse, slik at fokuset på det daglige blir enklere for elevene. Dette er svært sentralt i skolen, da det er mange elever som ofte sliter med sosial kompetanse, noe som gjør at det vil være svært interessant å forske på. I overordnet del i læreplanen står det blant annet at “sosial kompetanse” handler om å samhandle og kommunisere med andre i ulike situasjoner. Siden dette er en vesentlig del av skolehverdagen, vil det gjennom arbeid med oppgaven bli forsket mer på utvikling av sosial kompetanse i skolehverdagen, samt hvordan man går frem for å oppnå ønsket sosial kompetanse. Dette er noe som er sentralt for alle elever, og for at de skal kunne trives og mestre skolehverdagen så godt som mulig, med sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Store deler av motivasjonen for problemstillingen bygger på akkurat dette, og dermed ble problemstillingen for oppgaven følgende:

Hva mener pedagoger er relevante tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere?

Problemstillingen har blitt studert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legges i begrepet sosial kompetanse i skolekontekst?
2. Hvorfor er det viktig med samarbeid mellom barnehage og skole?
3. Hva synes pedagoger i barnehage og skole er gode tiltak når det kommer til skolestart?

For å besvare forskningsspørsmålene har det blitt gjennomført semistrukturerte kvalitative intervju med en pedagog i barnehage, en lærer på småtrinnet, samt rektor på samme skole. Disse spørsmålene danner også utgangspunktet for valgt teori i kapittel 2.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler, samt referanseliste og vedlegg. Kapittel en består av innledningen, hvor bakgrunn for studien og problemstilling blir presentert. I kapittel to redegjøres det for oppgavens teori og tidligere forskning. Kapittel tre består av metodedel, hvor kvalitativt

intervju blir presentert som metode. Metod delen vil også inneholde etiske vurderinger og andre metodiske valg som er gjort gjennom forskningsprosessen, samt kort om analysen. I kapittel fire vil det være presentasjon og drøfting av resultater. Her vil resultatene fra intervjuene, samt forskningsspørsmålene, bli drøftet i lys av teori og problemstilling. Kapittel fem inneholder en kort oppsummering og avslutning, samt studiens relevans og veien videre.

2. Teoretisk grunnlag

Forskningsprosjektet bygger på teori om tidlig innsats på småtrinnet, førskolebarna, ulike former for sosial kompetanse, samt litt om overgangen fra barnehage til skole. Tanken bak oppgaven er å undersøke hvordan pedagoger i barnehage og skole arbeider med disse temaene på daglig basis, og det vil derfor være relevant å se på teori som bygger på ulike tiltak som settes inn i forbindelse med sosial kompetanse hos skolestartere. Samtidig vil oppgaven ta for seg hva som legges i begrepene “tidlig innsats” og “sosial kompetanse”. Rammeverk og kompetansemål etter 2. trinn vil også være sentralt i oppgaven, da det vil være relevant å knytte sosial kompetanse opp mot fag hos skolestarterne.

2.1 Sosial kompetanse

Når en jobber med de aller minste på skolen er “sosial kompetanse” noe helt vesentlig i alt du som lærer gjør for å tilrettelegge for elevene. Det faglige blir i stor grad vektlagt gjennom læreplanen og kompetansemålene. Sosial kompetanse vil være vel så viktig for å mestre skolehverdagen som det faglige. Det finnes en rekke ulike definisjoner på hva sosial kompetanse er, definisjonene vil også variere ut fra hvilken kontekst det er snakk om. Ifølge Ogden (2018) sin teori defineres sosial kompetanse på følgende måte: “Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap” (Ogden, 2018). Det blir særlig snakket om fem ulike begreper innenfor sosial kompetanse blant barn og unge, som er følgende: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Ogden, 2018). Hvis et barn skal klare å tilegne seg kunnskap på skolen, bygge vennskap og relasjoner, eller kunne sette pris på andre mennesker, blir det nødt til å ta i bruk ferdighetene innenfor sosial kompetanse. Når barn begynner på skolen blir de møtt med mange nye regler og forventninger, her blir også den sosiale kompetansen veldig viktig. Det er ikke alle barn som ved skolestart, eller senere i skoleløpet har like store

sosiale kontaktbehov som andre, men det er likevel ingen som klarer seg uten noe form for sosial kontakt med andre (Ogden, 2018). Det vises gjennom teori at sosial kompetanse er et mangfoldig begrep, her blir det tatt utgangspunkt i en definisjon fra utdanningsdirektoratet som definerer det på følgende måte:

Sosial kompetanse handler om å kunne kommunisere og samhandle godt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen er sentral for at enkeltbarnet skal lykkes og trives, og for at det skal bli verdsatt som venn og likeverdig deltaker i samspillet med de andre barna. Et barn som samhandler godt med andre, kan både tilpasse seg fellesskapet og være en synlig deltaker som hevder sin plass i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Definisjonen bygger på det å lære seg å være en del av samfunnet, og lære seg hvordan en skal opptre i hverdagslige sammenhenger, samtidig som det har fokus på å finne balansen mellom det å være en synlig deltaker, og det å ta sin plass i ulike situasjoner og kontekster i samfunnet. Sosial kompetanse handler også om hvordan barn tenker og har det med seg selv, i tillegg til hvordan de føler, og hvordan de velger å handle (Ogden, 2018). Alt dette er noe som må reguleres, og dette trenger de øvelse på. Det finnes også ulike typer dimensjoner innenfor sosial kompetanse:

Den kognitive dimensjonen: denne dimensjonen handler om hvilken kunnskap eller erfaring barn har når de mottar sosiale signaler i hverdagen. Det handler om å ta kloke beslutninger, løse problemer, og generelt det å forholde seg til andre mennesker på en god måte. Alle barn har med seg noe i “ryggsekken”, og dette kan påvirke hvordan barn velger å handle i ulike situasjoner. Noen barn vil nok møte skolen med negative holdninger, disse barna kan være krevende å forholde seg til. Det vil kreve mye tid å “overbevise”, eller å nå inn til denne eleven. Disse elevene som dette gjelder trenger også forutsigbarhet i hverdagen, men dette er noe som må jobbes med og bygges opp over tid (Ogden, 2018). Denne dimensjonen handler også om hvilken kunnskap barn har om sosial signaler, og hvordan de tolker disse. Kognisjon handler om å klare å løse problemer, sette seg klare mål, og ta beslutninger. Barn er også forskjellige, noen er veldig åpne, andre er mer lukket. Dette kan blant annet påvirkes av forventninger, eller av hva de har i “ryggsekken” fra før av (Ogden, 2018).

Den emosjonelle dimensjonen: denne dimensjonen handler om følelser og holdninger. I stor, eller liten grad har barn evne til å kontrollere sine egne følelser i ulike sosiale situasjoner (Ogden, 2018). Denne dimensjonen handler i tillegg om hvilke følelser og holdninger barnet aktiverer i møte med andre barn. Ikke alle barn er i like stor grad i stand til å regulere sine egne følelser, og kan ofte være noe som må trenes på (Ogden, 2018). Ogden uttrykker også at det er viktig med en balanse mellom emosjonelle-, sosiale- og kognitive ferdigheter for å lykkes i livet (Ogden, 2018).

Atferdsdimensjonen: Dette handler om hvordan barn velger å handle i enhver situasjon. Det hjelper lite at et barn vet at de skal si “unnskyld” om det gjør noe galt, eller at de vet at de skal vente på tur om de ikke gjennomfører dette i praksis (Ogden, 2018). Det handler i grove trekk om hvordan barn omfatter sosiale beslutninger i praksis. Det hjelper ingenting om et barn har lært mye om, og vet hvordan de skal handle sosialt “riktig” i ulike settinger, om de faktisk ikke vil, eller klarer å gjøre dette i praksis. Noen barn behersker dette veldig fint, mens andre barn kan protestere mot autoriteter på skolen, og hjemme. Dette er noe som varierer veldig fra barn til barn. Barn trenger hele tiden sosiale arenaer hvor de kan “øve” seg, det handler også her om øve seg, slik som at de øver på alle andre ting de skal mestre i livet. Det handler om å tilpasse seg ulike sosiale kontekster, og handle på en hensynsfull måte. Dette kan øves på sammen med andre voksne til stede, men det blir også viktig å øve seg sammen med jevnaldrende, og oppleve og erfare sin egen rolle og hvilken atferd man skal bruke i ulike situasjoner (Ogden, 2018).

2.1.1 Lek som del av læreplanen

Leken er veldig viktig i skolen, spesielt blant skolestarterne. De kommer fra barnehagen der store deler av dagen bestod av akkurat dette. Lærere og pedagoger snakker om “gode overganger”, eller “myke overganger” som et viktig og sentralt begrep, dermed vil dette begrepet bli vektlagt i stor grad. Mange barn er kun fem år når de kommer til skolen, og har behov for å lære gjennom leken. Det ligger veldig mye læring i akkurat dette. Gjennom leken fremmes barnets utvikling på veldig mange ulike områder, det kan være både språklig, fysisk, sosial og emosjonelt. barnet jobber også med å styrke identiteten sin gjennom leken. Barn lærer også veldig mye gjennom leken, da de lærer gjennom alt som de erfarer. Det blir derfor viktig at barn får rom til å utforske og eksperimentere. Det er også viktig å lære av hverandre, her spiller den sosiale kompetansen en sentral rolle (Vedeler, 2007). Når barnet kommer til skolen har det med seg mange ulike erfaringer, ferdigheter og kunnskaper. Mange barn har store forventninger om hva de kommer til å lære, mens andre nesten ikke har tenkt over det. Det er viktig at lærere tar

utgangspunkt i barnets ståsted, for å stimulere til mest mulig lærelyst. Dette består av en helhet, som blant annet inneholder trygghet, trivsel og lek, i tillegg til faglig og sosial læring, samt utvikling. Det blir hele tiden viktig at undervisningen tilpasses til hvert enkelt barn, men likevel forholder seg til opplæringsloven, som er en felles lov for grunnskolen. Læreplanverket har stort fokus på at skolen skal utvikle selvstendige barn, som tar egne valg (Nordahl, 2002).

Et sosialt kompetent barn tar egne valg, og uttrykker sine meninger på en saklig måte i møte med andre (Hargie, 2006). Det er også læreplanen som “bestemmer” hva eleven skal lære på skolen, og hva de skal kunne etter ulike årstrinn. Lærere har derfor noen kompetansemål som de må forholde seg til, dette for å sikre at alle elever i hele landet har vært innom det samme, etter endt skolegang. Som lærer står en likevel ganske fritt til å velge hvordan en ønsker å komme frem til målet. Det finnes også kompetansemål som går på akkurat dette, altså leken i skolen. Dette viser at leken har en sentral plass i skolen, og at det er noe som skal fokuseres på. Mange har lett for å tenke at skolen kun handler om fag, men slik er det ikke. Leken har en større plass på småtrinnet, enn mellomtrinnet. Men den vil gjennom hele skoleløpet ha en plass i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Overgang fra barnehage til skole er svært sentralt når det kommer til lek, da leken blir brukt i mindre grad i skolen, og mer fokus på lek for å oppnå læring. Det er derfor naturlig å trekke frem kompetansemål etter 2. trinn. Det vil gjennom hele skoleløpet være fokus læring gjennom lek. Et eksempel på dette er:

Kompetansemål etter 2. trinn i norsk: Eleven skal kunne uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Kompetansemål etter 2. trinn i naturfag: Eleven skal kunne utforske sansene gjennom lek ute og inne og samtale om hvordan sansene brukes til å samle informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Kompetansemål etter 2. trinn i kroppsøving: Eleven skal kunne utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Læreplanen i grunnskolen inneholder veldig mange ulike sosiale målsettinger for skolen, mange flere enn folk flest tenker. Som nevnt tidligere er det ingen retningslinjer for hvordan en

velger å nå de ulike målene. Dette kan være både positivt og negativt, det positive er at du som lærer står fritt til å bestemme selv hvordan du velger å gjennomføre. Det negative kan være at ulike skoler, på ulike steder i landet vil gjøre dette på veldig mange forskjellige måter, og ha ulik vektlegging på ulike mål. Noe som igjen kan være en utfordring (Nordahl, 2002).

I samspill og lek med andre barn får barnet erfaringer som er helt sentrale for utviklingen, de øver seg på å “lese” ulike sosiale situasjoner, og tilpasse atferden til den enkelte situasjonen. Sosial kompetanse handler også om å tolke og forstå sosiale signaler som blir gitt, samtidig som det handler om evnen til å balansere mellom det å hevde seg selv og sin mening, mens det gir rom for å høre på andres perspektiver og vise omsorg for andre. Når man skal “arrangere” lek i klasserommet er det lett å tenke at man må ha en “plan” for leken, men selv i “frileken” lærer barnet mye, her er det rom for en forståelse av virkeligheten (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utviklingen av sosiale ferdigheter ble i mange år omtalt som noe som utviklet seg naturlig av seg selv, etterhvert som barnet ble eldre. Vedeler (2007) viser gjennom sin forskning at det er nødvendig å ha mer fokus på utviklingen av sosial kompetanse i alt som gjøres gjennom skolehverdagen (Vedeler, 2007). Sosial kompetanse er likevel ikke et statisk begrep, eller knyttet til en enkelt hendelse. Det innebærer en stor “pakke” av ferdigheter, og evnen til å tilpasse seg enhver ferdighet til situasjonen. Det vil hele tiden være mulig å utvide og forbedre den sosiale kompetansen sin (Vedeler, 2007).

Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre, det handler om at eleven må mestre minst to arenaer på samme tid. Forskning har vist at det ikke er slik at de elevene som mestrer den sosiale arenaen som de møter på skolen og oppnår gode resultater der nødvendigvis har en fordel (Ogden, 2018). Mye handler om begrepene trygghet, positiv selvoppfatning og selvhevdelse. At barnet føler de er på en trygg arena, hvor de føler at de mestrer noe å få positive erfaringer med seg selv, og det som de gjør. Dette er noe som er vesentlig for videre utvikling av seg selv. Dette er med på at barnet som individ skal klare å stå opp for egne meninger, samtidig som de er mottakelige for å høre på andres kommentarer og innspill i ulike situasjoner gjennom hverdagen (Vedeler, 2007). Ikke alle elever som viser gode kunnskaper på skolen er like dyktige når det kommer til sosial kompetanse. Noen av disse strever sosialt. Det finnes også de elevene i skolen som mestrer sosial kompetanse i stor grad, men ikke mestrer det faglige (Vedeler, 2007). Noen elever mangler i stor grad interesse og motivasjon, men har egentlig gode nok læreforutsetninger. Disse elevene kan i noen sammenhenger styre mye av det sosiale som skjer, og kan bli sett på som de “populære”. Det er viktig å oppdage slike

holdninger, for her kan fort de “flinke” elevene bli sett på som avvikere. Til slutt så har du de elevene som strever både faglig og sosialt. Dette kan være en veldig belastende situasjon for eleven selv, men også for skolen og hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.1.2 Etske konflikter og utvikling av sosial kompetanse

Det er mange utfordringer, og mange ulike definisjoner knyttet til begrepet sosial kompetanse, i tillegg til hvordan man skal bruke det i en pedagogisk sammenheng. Et element som kan virke noe utfordrende i mange skoler er knyttet til mangfoldet i skolen. Det handler om at mange ulike kulturer møtes på en og samme plass, med mye ulik bagasje. Sosial kompetanse blir sett på som et godt utgangspunkt for å forebygge og redusere etniske konflikter (Vedeler, 2017). Sosial kompetanse synes også å være viktig i møte med mennesker fra ulike kulturer, og oppvekstnivåer. Empati er et viktig begrep innenfor sosial kompetanse, på lik linje som at det er et viktig begrep innenfor rasisme og etiske konflikter. Det handler om å kunne sette seg inn i andres situasjoner, og se deres behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utvikling av sosial kompetanse hviler mye på skolen og barnehagens ledelse, det handler om at de må være veldig involverte og har et stort ansvar. Det vil ikke være tilstrekkelig om en enkelt pedagog i barnehagen, eller en lærer på skolen tar ansvar alene for utviklingen av denne kompetansen. Det handler om at skolens ledelse har klare “kjøreregler” som gjelder for hele skolen. Det handler om å gjøre det til noe “hverdagslig” og “integrert”, ikke noe som bare gjøres en gang i blant. Det blir også viktig med gode dialoger med hjemmet, slik at det er et samarbeid mellom det som skjer på skolen, på fritiden og hjemme. Det blir vist gjennom flere studier at barn lykkes best i skolen når det er en forutsigbarhet mellom skolen og hjemmet og at foreldrene viser sin interesse, som gjelder både i forhold til mestring og trivsel (Nicolaisen, 2019). Foreldrene blir skolen sin viktigste støttespiller når det handler om sosial kompetanse, og utviklingen av denne (Vedeler, 2017). Sosial kompetanse er noe mange kan tenke utvikler seg av seg selv, men slik er det ikke. Dette må også trenes på i det daglige slik som alt annet. Det er knyttet en forpliktelse til å øve å trene på akkurat dette i skolehverdagen, siden det kommer frem i læreplanverket i den overordnede delen. Det sosiale blir mer og mer vektlagt, og det blir derfor viktig å sette av tid til å jobbe med akkurat dette, ikke bare det faglige som ofte kan “ta” mye av tiden i en hektisk skolehverdag. Det handler i tillegg om å øve seg opp til å møte stress og motgang i livet, dette er noe alle barn, unge og voksne vil møte på i ulike situasjoner og tidspunkter i livet. Sosial kompetanse ser ut som en vesentlig faktor for å forhindre mobbing (Vedeler, 2017).

2.2 Perspektiver på sosial kompetanse

2.2.1 Lærings og utviklingsperspektiv

Lærings- og utviklingsperspektivet handler kort fortalt om at hvert enkelt barn, eller menneske må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer til enhver kontekst og situasjon. Det handler om å bruke empati for å sette seg inn i en gitt situasjon, og i tillegg ta sin rolle og plass i samfunnet. Her blir det viktig at individene er trygge på sine omgivelser og personene rundt (Nordahl, 2000).

2.2.2 Kontekstuelt perspektiv

Det kontekstuelle perspektivet handler kort fortalt om sammenhengen mellom barn og unges oppvekstmiljø, og sosial kompetanse. Under dette perspektivet vektlegges det hvordan barnets kompetanse utvikler seg i takt med miljøet som de omgås med. Jevnaldrende barn har helt ulike evne til å tilpasse seg ulike sosiale situasjoner. Det er ikke alltid slik at god sosial kompetanse i en situasjon, er god sosial kompetanse i en annen. Dette handler om evne til å “lese” enhver kontekst og situasjon (Hargie, 2006). Et sosialt kompetent barn kan både tilpasse seg og ta hensyn til andre, samtidig som at de er så trygge på seg selv at de ikke er redde for å uttrykke egne behov. Det at et barn oppfører seg helt annerledes på skolen enn hva de gjør hjemme kan handle om et manglende samsvar mellom hjemmets og skolens krav og forventninger. Dette viser igjen viktigheten av et godt, og tydelig samarbeid mellom skolen og hjemmet (Nordahl, 2002).

2.3 Verktøy og metoder for støtte i sosial ferdighetstrening

I skolen jobbes det med flere ulike verktøy og metoder for å møte elever som trenger støtte i sosial ferdighetstrening. AART metodikken er et av verktøyene, og blir brukt av flere skoler i tilknytning til sosial kompetanse. Det er et sett med ferdigheter for å trene elevenes sosiale ferdigheter. AART- programmet retter seg mot sentrale risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker, negative holdninger og verdier, i tillegg til mangel på sosiale ferdigheter. Dette programmet gjennomføres i grupper på opptil åtte elever, for å sikre mest mulig individuell trening og relasjonsbygging. Hensikten er å kunne håndtere ulike, vanskelige situasjoner. Det blir brukt rollespill for å øve på de beste løsningene, og for å bli bedre forberedt når en først møter de (Gundersen, 2015).

Når det gjennomføres et AART- program velger de ut noen sosiale ferdigheter som passer spesielt godt til gruppen, de kan være ferdigheter som å “håndtere erting”, “be om hjelp”, eller “be om unnskyldning” (Gundersen, 2015). Gundersen (2015) viser til at det blir satt inn ekstra styrker for å kartlegge i forkant, slik at det fokuserer på de ferdighetene som er mest sentrale for videre utvikling (Gundersen, 2015).

En metode som blir brukt omhandler traumebevisst omsorg som dreier seg om å se hvert enkelt barn, og vurdere atferden deres i lys av kunnskapen en har tilegnet seg i forkant. Det handler i tillegg om å kunne analysere og reflektere i etterkant, gjerne sammen med flere. Det er også viktig at du ser dette i sammenheng med bakgrunn, og livshistorien til barnet. Det mest sentrale blir å skape trygghet for barna, og disse trygghetene må gjerne skapes og erfares gjennom flere ulike situasjoner. Lek kan være en veldig sentral arena, dette kan være en naturlig måte å komme i kontakt med andre mennesker og kan være vesentlig for å bygge opp en god psykisk helse (Thorkildsen, 2020). Det handler om å gi omsorgspersonene nok kunnskap til å ivareta disse barna som det gjelder, det er viktig at de blir forstått og ivaretatt. Sosial kompetanse er noe som kan bli vanskelig for noen av disse barna.

Mange skoler er veldig opptatte av verktøyet BTI som står for Bedre Tverrfaglig Innsats, dette er en samhandlingsmodell for de barna som er knyttet til en eller annen bekymring. Hensikt med denne modellen er å skape helhetlig oppfølging, uten noen brudd (forebygging.no, 2022). Dette kan for eksempel handle om at skolen gjennomfører trivselsundersøkelser to ganger i året for hele skolen, for å danne seg et helhetlig bilde av hvordan ting fungerer på skolen, men også i hver enkelt klasse. (Thorkildsen, 2020).

Røde og grønne tanker er et verktøy av ulike tankesett som handler om å lære barn å forholde seg konstruktivt til egne tanker og følelser. Tanker som er vanskelige og gjerne skaper vansker for barnet kalles for “røde” tanker. Tanker som skaper trivsel, glede og trygghet kalles for “grønne” tanker. Dette handler om å lære barn å forholde seg til følelseslivet sitt (Raknes, 2014).

2.4 Tidlig innsats i skolen

Det er gjort mye forskning på hva tidlig innsats innebærer, men vanskelig å gi et entydig svar på hva det er. Det er likevel et begrep som har hatt veldig stor innvirkning på den norske utdanningspolitikken i mange år. En definisjon av tidlig innsats er følgende: “tidlig innsats er ønsket

om å forebygge framtidig frafall fra skolen og utenforskap i arbeids- og samfunnslivet” (Alver, 2018). Dette kan begrenses ved å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å forebygge og redusere både sosiale og faglige utfordringer (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 11).

Begrepet tidlig innsats er ikke et nytt begrep i skolen, dette begrepet har en lang historie innenfor utdanningsfeltet. I 1950 fikk kommunene ansvaret for hjelpeskoler og hjelpeklasser, hvor den enkelte kommune skulle innføre «hjelpeopplæring» for de elevene som har utfordringer med å følge den ordinære undervisningen, men likevel ikke har behov for å gå på spesialskole (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 15). I 1970 kom skolereformen med en tanke om likhet og utjevning for alle elever. Tanken om tidlig innsats ble svært sentral for å unngå differensiering i klasserommet (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 15).

Høsten 2019 kom det en stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020) med tittelen “Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole” (Alver, 2018). Bakgrunnen for denne meldingen var at mange elever opplever å bli ekskludert. Målet er at alle barn skal lykkes, uansett bakgrunn. De startet en veldig omfattende satsing på tidlig innsats, og valgte å sette inn tiltak for å styrke akkurat dette. Noen av tiltakene gikk på det faglige, altså at de skulle følge enda bedre opp om en elev lå etter i de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning. De elevene som dette gjaldt skulle få et tilbud om intensiv opplæring, dette er noe som kan skje som blant annet emneundervisning i en kort periode, ut fra barnets beste. De som faller av i starten er veldig ofte også de som ikke fullfører videregående (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I en tale ledet av professor Thomas Nordahl kommer det frem at veldig mange barn får hjelp for sent da det kan være utfordringer knyttet til det å oppdage vansker hos den enkelte elev. Mange elever får spesialundervisning av ufaglærte som har mindre erfaring enn læreren selv, og blir ofte tatt ut av klasserommet i troen på at det er det beste for eleven (Nordahl, 2018: 104). Det som skal fokuseres enda mer på er at alle barn skal føle seg som en del av et inkluderende fellesskap, og få raskere tilpasset hjelp. Dette kan ikke skje fort nok (Kunnskapsdepartementet, 2019). Inkludering handler om at alle barn i skolen og barnehagen skal føle at de finner sin plass i fellesskapet, de skal føle seg trygge og føle at de betyr noe for fellesskapet. Det skal hele tiden bli lagt vekt på det inkluderende fellesskapet, som handler om nettopp dette (Kunnskapsdepartementet, 2019). Høsten 2019 innførte regjeringen “samarbeidsplikt” for skole og barnehage som skulle gi barna en enda bedre overgang og oppfølging. Barnehagen og skolen legger grunnlaget for fremtidig læring og samfunnsdeltakelse, her skal gnisten tennes for at barn skal

bli motivert for å utvikle seg, få økt lærelyst og bli bedre rustet til å møte arbeidslivet og utfordringer de møter som samfunnsborgere senere i livet. Målet til regjeringen er at alle barn og unge skal ha muligheten til det samme, både innenfor læring og utvikling, uansett bakgrunn. Mye blir gjort riktig, men det er enda mye å jobbe med. Ikke alle får den hjelpen de trenger, men det er også flere som møtes med for lave forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tidlig innsats handler om et tilrettelagt tilbud helt fra tidlig alder, det handler om å være “føre var”, altså jobbe forebyggende slik at du er der aller helst før utfordringene oppstår, og setter inn tiltak. Noen vil trenge det for en kort periode, mens andre for en lengre. Barn utvikler seg mye de første leveårene, og det vil hele tiden være behov for tilpasninger. Det er viktig at barn opplever barnehage og skole som noe som “henger sammen”, ikke at det blir en helt ny verden når de kommer til skolen. I tillegg til godt samarbeid her blir det viktig å samarbeide med hjemmet, og ikke minst barnet selv. Det er viktig å høre på innspill og hente kunnskap fra flest mulig instanser for å gjøre hverdagen så tilpasset som mulig, og møte hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Tidlig innsats er noe som står svært sentralt i dagens skolehverdag. Kunnskapsdepartementet skriver i melding til stortinget at “Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats.” (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidlig innsats er viktig for at skolehverdagen skal bli så god som mulig for elevene, og det pekes på tidlig innsats som et virkemiddel både for å forebygge og for å redusere sosiale og faglige utfordringer som oppstår, slik at forholdene ikke eskaleres ytterligere, da vansker og manglende læring de første barneårene kan føre til at elever mister opplevelsen av mestring, som igjen vil føre til dårligere motivasjon for læring (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 11).

Tidlig innsats er svært viktig når det kommer til begynneropplæring og skolestart, da de første skoleårene har stor betydning for hvordan skoleløpet blir videre for eleven. Ved å gripe inn tidlig istedenfor å “vente å se” kan i skolesammenheng være sosialt utjevnende. Jo tidligere man setter inn tiltak, jo mindre antas det å være behov for mer omfattende tiltak senere (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 11). Det er bedre å være “føre var”, og stoppe vansker tidlig. Flere elever har utfordringer enten sosialt eller faglig, og jo tidligere det oppdages, jo enklere

er det å sette inn tiltak og gjøre noe med det før det eskalerer helt, slik at man motvirker at omfanget av spesialundervisning øker med elevens alder (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 12).

Statistikken for spesialundervisning viser at andelen elever som mottar spesialundervisning, øker jo lenger ut i skoleløpet man kommer. Det kan derfor være viktig å sette inn tiltak tidlig for å hindre videre utfordringer. “Skoleåret 2019-2020 var andelen norske elever som fikk spesialundervisning, omtrent tre ganger høyere på 10. trinn enn på 1. trinn” (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 13). Noe av grunnen til dette er at det kan ta tid før man oppdager lærevansker og andre læringsutfordringer, samt at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 13). Derfor er det spesielt viktig å sette inn tiltak så fort man oppdager vansker hos en elev. Tidlig tiltak innebærer å sette inn ressurser og nødvendig hjelp så fort man oppdager at et barn har utfordringer, enten faglig eller sosialt. Å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barn og unges liv, vil kunne gi et bedre grunnlag for læring og utvikling (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 17). God kompetanse blant lærere, og blant annet kjennskap til hvem man skal samarbeide med og henvende seg til, vil også kunne hjelpe med å gi elevene den hjelpen de trenger så tidlig som mulig.

2.5 Individrettede tiltak

Tidlig innsats henger tett sammen med tilpasset opplæring, hvor det er vanlig å skille mellom allmennpedagogiske tiltak og individrettede tiltak. Individrettet tiltak dreier seg om tiltak rettet mot enkeltelever, hvor det er bekymring for den faglige og/eller den sosiale utviklingen til eleven. Med individrettede tiltak, kan det være behov for spesifikke løsninger, gjerne i form av spesialundervisning, da dette går mer på den enkelte elev. Allmennpedagogiske tiltak og individrettede tiltak vil i denne sammenheng utfylle hverandre for å skape et best mulig læringsfellesskap. (Unhjem & Olsen, 2021: 37). Individrettede tiltak dreier seg om tiltak som er rettet mot enkeltelever eller mindre grupper av elever. Her er det spesielt viktig med kartlegging for å kunne identifisere faglig eller sosial skjevutvikling (Unhjem & Olsen, 2021: 48). Både kartleggingen og tiltakene kan være klassebaserte eller individuelle, men felles for tiltakene er at de har utgangspunkt i et individuelt perspektiv på tidlig innsats (Unhjem & Olsen, 2021: 48). Tidlig innsats skal føre til mindre frafall i skolen, noe som også vil hindre at omfattende krav til kompetanse skaper en sosial marginalisering, da elever som avslutter skolegangen sin før tiden, blir forstått som å mangle kompetanse (Unhjem & Olsen, 2021: 48). Elever som mangler

kompetanse vil fort falle utenfor i samfunnet, da kravet om utdanning blir større og større, og det vil være utfordrende å skaffe seg jobb uten utdanning. Dette er med på å gi et større behov for en særskilt tilpasset opplæring for noen av elevene i skolen, enten som individrettede tiltak mot grupper av elever eller i form av spesialundervisning (Unhjem & Olsen, 2021: 49).

Unhjem og Olsen skriver at “individuelle tiltak kan være en periodevis forsterkning i opplæringen, som for eksempel intensive lesekurs” (Unhjem & Olsen, 2021: 49). Dette kan gi eleven motivasjon for videre læring, og de får i en kort periode fokusert ekstra på selve lesingen, noe som kan oppleves som mestring og øke læringen hos den enkelte elev. I den norske skolen er det et stort handlingsrom når det kommer til organisering av undervisningen. Unhjem og Olsen skriver også at “bruk av grupper - enten i form av smågrupper, stasjonsundervisning eller andre gruppeorganiseringer - kan gi elever mulighet for en tettere voksenkontakt i deler av skoledagen” (Unhjem & Olsen, 2021: 51).

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (opplæringslova, 1998, § 1-4).

Som et individrettet tiltak har kommunene en plikt til å tilby intensiv opplæring for elever som ikke har tilfredsstillende utvikling i lesing, skriving eller regning, og det er skolen sin jobb å kartlegge om elevene har behov for en mer tilpasset opplæring (Unhjem & Olsen, 2021: 51).

2.6 Allmennpedagogiske tiltak

De allmennpedagogiske tiltakene dreier seg om å legge til rette en undervisning som inkluderer og gir rom for alle elever med ulike forutsetninger. Ved å gi alle elever samme gode utviklingsmuligheter innenfor det samme fellesskapet, kan man bidra til å forebygge at vansker oppstår. Allmennpedagogiske tiltak dreier seg også om å legge til rette for samarbeid med barnehage, skole, andre kommunale tjenester og hjemmet, samt nettopp det å utvikle gode rutiner for overgangen fra barnehage til skole (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Dette er spesielt viktig siden de

første skoleårene setter en standard for skolehverdagen og har stor betydning for hvordan skoleløpet blir videre for eleven.

2.6.1 Seksårsreformen og lekbasert læring

Seksårsreformen som ble innført i norsk skole med L97, skulle ha fokus på økt læringsutbytte for alle barn. Med å la barna begynne et år tidligere på skolen, ønsket man å gi rom for bedre og mer motiverende arbeidsformer for å øke interessen for skolearbeid (Unhjem & Olsen, 2021: 42). Planen var å ha et økt fokus på læring for alle barn, og møte barna med deres behov og forutsetninger. Det skulle være fokus på at lek og læring skulle sidestilles. Undervisning som i hovedsak krever at elevene sitter i ro og blir undervist, kan bli sett på som en ikke så egnet arbeidsmåte. Lekens betydning for faglig og sosial utvikling blir fremhevet, men lærerne mangler ofte kompetanse med hensyn til hvordan lekbasert læring kan integreres i deres undervisning (Unhjem & Olsen, 2021: 43).

Lek i skolen ble ofte brukt som innledning eller pauseaktivitet i overganger mellom læringsaktiviteter, mens det i dagens skole skal være mer fokus på lekbasert læring. Det kommer tydelig frem i en artikkel fra utdanningsdirektoratet (2020) at “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Utdanningsdirektoratet understreker også i sin artikkel at lek kan fremme læring, og at lek er barnas egen måte å uttrykke seg på, derfor er leken svært verdifull både for barnet selv som skal bearbeide og utforske leken videre, men også for lærere som observerer barna i lek. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Utdanningsforbundet skriver også at “opplæringen må ta utgangspunkt i barnas ståsted, og læreren skal stimulere til lærelyst. Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste.” (utdanningsdirektoratet, 2020b). Barna lærer mye gjennom lek, blant annet hvordan de skal samhandle med andre jevnaldrende, men også hvordan de håndterer utfordringer de møter på veien. De får reflektere og bearbeide leken og utvikler sosial kompetanse i samarbeid med andre barn. Denne kompetansen vil hjelpe barna til å lykkes å trives, og jo bedre et barn samhandler med andre, jo enklere vil det være å tilpasse

seg fellesskapet og være en synlig deltaker som kjenner sin plass (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Siden barna lærer så mye gjennom lek, vil det være naturlig å inkludere lek i undervisningen på de lavere skoletrinnene, og spesielt ved skolestart. Lek gir mulighet til kreativ og meningsfull læring, og kan gi barna god erfaring med emner på flere og varierte måter, som igjen vil føre til utvikling av egen kompetanse og videreutvikling av leken og seg selv. For å øke lærelyst hos elevene, er det viktig å møte barna i deres ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Hverdagen i barnehagen inkluderer lek store deler av dagen, noe som kan være utfordrende for barna når de starter på skolen, hvor det ofte er mer fokus på læring enn lek. Det er derfor viktig at man møter barna i deres ståsted for å gjøre denne overgangen så god som mulig, og ivareta leken. De yngste elevene har som regel et større behov for å tøy og strekke på muskulaturen og prøve ut kroppen sin. De trenger å skifte stilling ofte, noe som ofte kan oppfattes som uro i klasserommet (Unhjem & Olsen, 2021: 44). Unhjem og Olsen skriver også at “i et tidlig innsatsperspektiv bør begynneropplæringen gi tilstrekkelig rom for lek, fysisk aktivitet og erfaringsbasert læring” (Unhjem & Olsen, 2021: 43). Dette vil gi større rom for læring og motivasjonen for læring vil trolig øke hos elevene.

2.6.2 Økt lærertetthet

Det ble i 2018 bestemt at det skulle bevilges midler til økt lærertetthet på 1.-4. trinn for å sikre bedre tilpasset opplæring de første skoleårene. Hver lærer kunne ha ansvar for 16 elever på småskoletrinnet (Unhjem & Olsen, 2021: 45). I 2019 kom det igjen nye tall, hvor en lærer nå kunne ha ansvar for 15 elever på småskoletrinnet (Unhjem & Olsen, 2021: 45). Planen var å kunne bruke de økte lærerressursene til å gi undervisning til mindre grupper, for å gi elevene bedre oppfølging og tilpasse undervisningen bedre til hver enkel elev (Unhjem & Olsen, 2021: 46).

Under forskningsprosjektet “two teachers” som blir ledet av Oddny Judith Solheim, har det blitt undersøkt effekten av å sette inn en ekstra lærer som ressursperson i undervisningen (Lesesenteret, 2021). De har kommet frem til at i klasserommet med økt lærertetthet, ble ofte den ekstra ressursen brukt i stor grad til å kontrollere læringssituasjonen i klasserommet enn til å utnytte det pedagogiske handlingsrommet for å legge til rette for blant annet læring gjennom språklig aktivitet (Unhjem & Olsen, 2021: 46).

Å bare sette inn en ekstra lærer i klasserommet og fortsette som vanlig, vil ikke nødvendigvis føre til at elevene lærer veldig mye mer. Økt lærertetthet gir økt handlingsrom. Det vil være viktig å undersøke hvordan lærerne kan utnytte ressursene best mulig sånn at hver enkelt elev kan få mer tilpasset undervisning (Lesesenteret, 2021). Lesesenteret belyser også viktigheten med å bruke de ekstra ressursene i undervisningen på en god måte, da det ikke er noen føringer for hvordan lærertettheten skal påvirke innholdet og organiseringen av undervisningen (lesesenteret, 2021). Det finnes ikke nok forskning på hvordan man bør jobbe for at økt lærertetthet fører til at elevene lærer mer, og forskning på hvor mye lærertetthet har å si for elevenes læring spriker (lesesenteret, 2021). Dette tyder på at det ikke alltid har så stor effekt å sette inn en ekstra lærer om lærerne ikke samarbeider og har kunnskap nok til å dekke behovet til elevene i klassen.

Det kommer frem i artikkelen til lesesenteret at det finnes studier som viser at elever på de laveste trinnene, og med svak sosial bakgrunn, kan ha nytte av økt lærertetthet dersom det brukes riktig (lesesenteret, 2021). Økt lærertetthet kan gi en trygghet i klasserommet, og elevene som er usikre kan føle på en trygghet ved å ha en ekstra person som demper støy og er til stede i undervisningen. Unhjem og Olsen skriver at “selv om økt lærertetthet i seg selv ikke er en garanti for tidlig innsats og tilpasset opplæring, kan redusert lærertetthet føre til det motsatte (Unhjem & Olsen, 2021: 47). Økt lærertetthet i klasserommet vil ikke bare føre til at flere elever får den hjelpen de trenger, men det vil også bli lettere å fange opp de elevene som har behov for mer hjelp og gjerne litt tilpasset opplæring.

2.7 Overgangen fra barnehage til skole

En god overgang fra barnehage til skole, er viktig for at elevene skal føle trygghet og trives på skolen. Hverdagen fra barnehage til skole vil være svært ulik, da skoledagen vil være oppbygd på en annen måte enn det de er vant til. På skolen blir som regel barna utfordret til å være mer selvstendige enn det de er vant med i barnehagen da de på skolen er færre voksne per elev, og elevene må klare seg mer på egenhånd. På skolen møter de også et annet miljø enn det de er vant med. Det er også mye forventninger i skolen, som at elevene skal sitte fint på plassen sin, de skal rekke opp hånda om de lurar på noe, de må selv komme seg ut og inn fra friminutt når det ringer osv. “Overgangen fra barnehage til skole og sfo medfører nye sosiale vilkår der barnet

opplever en form for identitetsskifte. Barnet går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev og må forholde seg til nye sosiale koder, i form av så vel språk og begreper som regler for adferd” (Hogsnes & Moser, 2014: 3). Det blir mer fokus på hva som skal læres, og mindre fokus på lek. Barna kan bli usikre på sin plass og sosial kompetanse kan bli en utfordring dersom barnet opplever mye nytt og uforutsigbart.

Barnehagen skal i samarbeid med både foreldre og skolen, legge til rette for at barna får en trygg og god overgang fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019: 56). Barnet vil danne seg erfaringer fra hver gang de opplever en overgang i livet, og hvilke erfaringer de har med seg fra tidligere vil være svært viktig i overgangen fra barnehage til skole. Hogsnes skriver at “overgangen til skolen er en vertikal overgang, og den innebærer gjerne flere brudd” (Hogsnes, 2019: 56). Barnet vil oppleve å miste vennskap og ansatte de kjenner fra før, samtidig som de møter et nytt miljø og nye forventninger når de starter på skolen. Jo bedre erfaring barnet har med trygge og gode overganger fra tidligere, jo bedre vil de være i stand til å tolke de ulike miljøene og kunne delta på ulike møter i møte med overgangene (Hogsnes, 2019: 57). For at denne overgangen skal bli god for elevene, er det viktig å gi elevene forutsigbarhet, slik som å ta i bruk læringsaktiviteter elevene kjenner til fra før, og dermed knytte sammenhenger mellom de ulike opplæringsinstitusjonene (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Det er viktig med god dialog med både skolestarter, samt foresatte, og samtidig samarbeide med barnehage om informasjon, kartlegging og tilrettelegging for hver enkelt elev (Unhjem & Olsen, 2021: 39).

En undersøkelse av Hogsnes og Moser (2014), viser at alle grupper, både pedagogiske ledere og førsteklasseledere, samt sfo-ledere, ser betydningen av at barn opplever en sammenheng og en tydelig overgang når de skal starte på skolen. Hogsnes og Moser peker på fire former for kontinuitet som er viktig i overgangen mellom barnehage og skole:

2.7.1 Fysisk kontinuitet

Fysisk kontinuitet handler om hvor viktig det er å legge stor vekt på at barna skal bli kjent med skolens lokaler og miljø. Når barna går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev, møter de et nytt fysisk miljø, hvor både rom, materiell og organisering av tid er nytt. Det vil også være færre voksne per barn i skolen enn det de er vant med fra barnehagen (Hogsnes, 2019: 73). Det sees derfor på som viktig at elevene blir invitert til førskoledager på skolen, slik at det skaper

trygghet og forutsigbarhet når tiden er inne for å forlate barnehagen og starte for fullt på skolen (Hogsnes & Moser, 2014: 9). Det kan være lurt å gjøre barna trygge på miljøet på skolen i forkant av skolestart, slik som hvordan toalettene og garderoben ser ut. Dette vil trygge elevene og gjøre det enklere å fokusere på å etablere nye vennskap og få en verdifull leketid sammen med de andre elevene (Hogsnes, 2019: 75).

Lek bør ha en sentral plass i skolen, slik som i barnehagen. Lek gir barn innflytelse over egen hverdag, som igjen vil gjøre det enklere for barnet å tilpasse seg nye omgivelser og miljø. Barns deltakelse i overgangen er svært viktig for en god overgang, og det er institusjonene sitt ansvar å hjelpe barna til å mestre utfordringene og utvikle egen kompetanse i overgangen (Hogsnes, 2019: 78).

2.7.2 Sosial kontinuitet

Sosial kontinuitet handler om identitet og dreier seg om relasjoner mellom barn og voksne. Her kommer viktigheten frem med at de kommer i klasse med noen de kjenner fra før og får beholde tidligere vennskap samtidig som de møter andre elever og skaper nye vennskap. Å holde på gamle vennskap når de starter på skolen er et viktig tiltak for å oppnå sosial kontinuitet, noe som igjen fører til at det blir lettere for elevene å håndtere nye krav og forventninger, fordi det vil oppleves tryggere å være rundt mennesker man kjenner fra før. (Hogsnes & Moser, 2014: 10). Å holde på gamle vennskap samtidig som man etablerer nye er viktig, både for barnas følelse av trygghet, for deres deltakelse i friminuttene og for opplevelse av støtte og inkludering i klasserommet. Mangel på vennskap kan føre til blant annet at elevene får vansker med å utvikle læringspotensialet sitt, da de lett kan føle seg utrygge og bruke mye tid på dette (Hogsnes, 2019: 80).

Relasjon til pedagoger i barnehagen, lærere og andre ansatte er også svært sentralt når det kommer til sosial kontinuitet. Det kommer frem i undersøkelsen av Hogsnes og Moser at pedagogiske ledere i barnehagen er mer opptatt av at førsteklasselærere skal møte førskolebarna i barnehagen før skolestart for å bli bedre kjent før skolestart, enn det lærerne på skolen er (Hogsnes & Moser, 2014: 10). “Dette kan tolkes som at de pedagogiske lederne er mer opptatt av barn-voksen-relasjonen i overgangen enn førsteklasselærerne” (Hogsnes & Moser, 2014: 12).

2.7.3 Filosofisk kontinuitet

Filosofisk kontinuitet handler om at skolestarterne møter kjente arbeidsmåter og innhold de kjenner fra barnehagen. Hogsnes skriver at “For at barn skal kunne etablere vennskap og gode relasjoner, må de også få mulighet til å delta i felles aktiviteter.” (Hogsnes, 2019: 82). I undersøkelsen av Hogsnes og Moser, (2014) kommer det frem at det sees på som viktig at skolestarterne møter igjen noen former de er vant med fra barnehagen. Sammenheng i innhold og arbeidsmåter og ulike tilnærminger til lek og læring har stor betydning for i hvor stor grad av ulike former for deltakelse barna har i barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019: 82).

Hogsnes og Moser (2014) skriver blant annet at pedagogiske ledere i barnehagen er opptatt av å rette seg inn mot skolen og forberede barna på skolens arbeidsmåter, mens førskolelærerne er mer opptatt av at barn skal få være barn, og få delta i språkleker og “bare i bøker” istedenfor å lære å skrive riktig, da det skrives at dette ikke er så viktig å kunne ved skolestart (Hogsnes & Moser, 2014: 14). Ettersom barn gjerne selv ta initiativ til lek rundt noe de er opptatte av, leker de gjerne skole i barnehagen. Observasjoner av barnas lek vil kunne fortelle pedagogen noe om hva barna vet og tenker om innhold og arbeidsmåter i skole og sfo. Leken kan fortelle pedagogen noe om hva som, sammen med barna, kan være verdt å undersøke nærmere. (Hogsnes & Moser, 2014: 14). Å observere barna i lek, og spesielt når de leker skole, kan hjelpe pedagoger når de skal forberede førskolebarna til overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen viser at skolen har mindre fokus på lek, noe som kan være interessant å ha med seg når man observerer førskolebarna leke skole, for å skape en trygg og forutsigbar skolestart (Hogsnes & Moser, 2014: 14).

2.7.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet

Kommunikasjonsmessig kontinuitet handler om kommunikasjonen mellom eleven, foresatte, barnehagen og skolen. Skal man få til en kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, må kommunen ha det overordnede ansvaret mellom barnehage og skole, og legge til rette for et godt samarbeid mellom alle instanser (Norkyn et al. 2021) I undersøkelsen av Hogsnes og Moser (2014) kommer det frem at “omtrent halvparten av respondentene oppfatter betydningen av faglige møter og hospitering i hverandres virksomheter som ikke eller mindre viktig” (Hogsnes & Moser, 2014: 15). Dette er noe de selv ser på som et

overraskende funn da flere pedagogiske ledere gir uttrykk for at de ønsker å gi informasjon til skolen om barnehagens satsingsområder og prosjekter barna har deltatt i (Hogsnes & Moser 2014: 15). Det vil være naturlig å inkludere foreldre i overgangsprosessen, da foreldre blant annet kjenner barnas sårbare sider og kan være til god hjelp under tilretteleggingen. Barnehagen må ha samtykke fra foresatte for å kunne dele informasjon om den enkelte elev til skolen, og det vil dermed være en fordel å ha god kommunikasjon med foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3. Metode

3.1 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet blir det redegjort for hvilket design som blir brukt, samt hvilken vitenskaps-teoretisk forankring dette har i tilknytning til denne oppgaven. Fenomenologisk og hermeneu-tisk er viktige og sentrale tilnærminger i oppgaven. Kapittelet vil starte med å gi en kort be-grunnelse for valg av metode, deretter vitenskapelig forankring og til slutt beskrivelse av den kvalitative metoden som blir brukt.

3.1. 1 Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapittelet vil det først bli redegjort for den kvalitative tilnærmingen som blir brukt i forskningsarbeidet. Her blir det også redegjort for valg av metode, hvordan dataene har blitt samlet inn, i tillegg til andre tilnærminger og gjennomføringen av selve analysen.

Når man velger metode så handler det om å finne frem til hvilken fremgangsmåte man ønsker å bruke, og det handler om å følge en bestemt gitt vei frem mot målet (Lund & Haugen, 2006). Empirisk forskning kjennetegnes gjerne av grundighet, åpenhet og systematisk fremgang. Når man lærer om metode får man informasjon om virkeligheten, og man får undersøkt om anta-kelsene og teorien stemmer overens med det som er virkeligheten, eller ikke (Johannessen „fl., 2016). Dataene som blir samlet inn er ikke selve virkeligheten, men vil gjenspeile den.

Når det snakkes om forskningsmetode snakkes det først og fremst om hvilket verktøy som blir brukt for å gjøre selve forskningen mulig. Innenfor en bestemt forskningstradisjon finnes det flere ulike metoder. Når det snakkes om en metode tenkes det på hvilken måte metoden blir brukt for å nå målet, eller hvordan “kjøreruten” frem til målet skal være. Det handler om

hvordan oppgaven vil gå frem for å innhente informasjonen som trengs for å få svar på problemstillingen, samt hvordan det jobbes med denne informasjonen og analysen i etterkant. Når man skal velge en metode er man avhengig av å vite hva som er formålet og problemstillingen, noe som gjerne er noe av det første man finner ut når man skal skrive en oppgave, selv om denne kan bli endret på flere ganger etterhvert som man jobber med oppgaven.

Alle mennesker har en oppfatning av hvordan man tenker ting er, og hvordan det henger sammen. Det er ikke alltid slik at teorien sier det samme som det man tenker. Kvalitativ metode er den metoden som er mest relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Kvalitativ metode ble valgt, da det for å få svar på problemstillingen, var naturlig å kontakte lærere, pedagoger, samt rektor for å undersøke hvilke tanker de har om temaet og hvordan det fungerer i praksis. Samtidig som det var viktig å få innblikk i personlige erfaringer, og ikke bare en beskrivelse av selve tema. Det var viktig for oppgaven å få førstehåndserfaringer, ikke bare undersøkelse av hva tidligere forskning mente om temaet. Som nevnt tidligere finnes det utallige forskningsdesign innenfor kvalitativ tilnærming også, men ut fra feltet landet oppgaven på den fenomenologiske tilnærmingen. Denne handler om å undersøke levende fenomener, kort sagt om å skape innblikk i hvordan levende fenomener forholder seg til en gitt problemstilling (Kvale, 2009). Oppgaven vektlegger hver enkelt informants stemme, og lar informantene snakke ut fra hva de har opplevd og prøver å gjøre det så naturlig som mulig slik at resultatet får de mest naturlige og “ærlige” svarene.

3.1.2. Vitenskapelig forankring

Den fenomenologiske tilnærmingen gjør at informantene kan få frem sin mening, og det som de personlig ser på som viktig. Det handler om den subjektive opplevelsen av menneskets erfaring. For å best mulig skape en forståelse gjennom tolkning av alt datamaterialet, forholder oppgaven seg til det hermeneutiske prinsippet rundt tolkning av materialet. «Mens fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av meningen» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 39). Fenomenologi handler om hvordan et individ oppfatter gjennom sansene. Hermeneutikk handler om det å “fortolke” noe. Det handler om å skape forståelse, mening og det å reflektere rundt viktig spørsmål og problemstillingen (Postholm, 2018). I tillegg til at det handler om å forstå deler av teksten, samtidig som det handler om å forstå helheten, og balansen mellom disse to gjennom hele oppgaven.

3.2 Kvalitativ metode

Ut fra oppgavens mål, ble det naturlig å velge den kvalitative metoden, da det var naturlig å holde intervju i både barnehage og skole for å undersøke hvordan det hele foregår i praksis, samt skape en forståelse av hvordan pedagoger jobber med tema innenfor dette feltet. Det som kjennetegner den kvalitative metoden er at denne har som mål å fange opp meninger og opplevelser som ikke går an å lese seg til (Dalland, 2017). Det ble valgt å bruke intervju som er den vanligste metoden innenfor kvalitativ forskning. Gjennom intervju får en muligheten til å stille de spørsmålene man ønsker å finne svar på, og får førstehåndserfaringer i forhold til dette. En annen grunn til at det ble valgt den kvalitative metoden er for å få frem erfaringer, noe som er veldig sentralt i dette forskningsarbeidet. Erfaringer er igjen et sentralt begrep innenfor fenomenologien, som handler om menneskets subjektive opplevelser, og handler om å skape forståelse for hvert enkelt individ og dens erfaringer (Postholm, 2004). Gjennom oppgaven blir ordet intervju brukt som en betegnelse på begrepet “forskningsintervju”. Hensikten med slike intervju er å hente informasjon, og få et innblikk i informantenes hverdagsverden. Informantene har tildelte roller under et intervju, de er ikke likestilte. Oppgaven til oss som intervjuere vil bli å stille spørsmål i tillegg til å ha kontroll over situasjonen, samt notere underveis. Det er en styrke for oppgaven at det er to til å intervju informantene, da det vil kvalitetssikre oppgaven i større grad enn om en person hadde foretatt intervjuene alene.

3.2.1. Utvalg

Utvalget består av pedagoger som jobber med førskolebarna i barnehagen og pedagoger som jobber på småskoletrinnet på barneskolen. Rektor på skolen ble også intervjuet, for å få vite mer om skolens plan for arbeid med tidlig innsats. Styrer i barnehage ble kontaktet og ønsket gjerne å delta på intervju. Barnehagen som ble brukt er den største barnehagen i området og ligger i samme kommune som skolen de andre informantene jobber på. Rektor ved skolen kom med flere forslag til pedagoger som kunne være med i undersøkelsen. Denne måten å finne deltakere på kalles for strategisk utvalg, da de som kjenner personalet best ble spurt (Johannessen m.fl., 2016). Størrelsen på utvalget i studiet var ikke så stort, men den kvalitative metoden har som kjennetegn at utvalget gjerne ikke pleier å være så bredt (Johannessen m.fl., 2016). Når det handler om å velge ut hvor mange informanter man skal ha med snakker man om et “metningspunkt” (Johannessen m.fl., 2016). Det handler om at hver informant ikke tilfører noe nytt når det kommer til informasjon, men at informasjonen blir repeterende. Dermed blir etter hvert informasjonen man har fått “mettet”. Etter å ha intervjuet de informantene som ble valgt

ut på forhånd, hadde oppgaven fått svar på alle forskningsspørsmålene, og det ble konkludert med at det ikke var behov for flere informanter.

Et intervju kan sammenlignes med en samtale, men er likevel noe mer. Formålet er å få tak i informasjon som omhandler det man studerer (Johannessen m.fl., 2016). I forkant av intervjuet ble det undersøkt grundig i tidligere forskning og teori som er relevant i dagens samfunn, samt tiltak som er aktuelle å bruke. Det ble undersøkt om pedagogen i skolen og barnehagen som ble valgt ut bruker noen av disse tiltakene, og hvilke samarbeid de har om overgangen fra barnehage til skole når det kommer til sosial kompetanse. Når setter de inn tiltakene? Skjer det meste av tiltak på skolen, eller i barnehagen? Siden sosial kompetanse er noe som må jobbes med over tid, vil være en fordel å intervjuer pedagoger som arbeider med dette og er godt kjent med temaet.

3.2.2 Presentasjon av informantene

Måten det ble innhentet data på var gjennom individuelle intervju. Det ble bestemt at det skulle intervjues fire personer, hvor personene skulle være en pedagog i barnehage, to pedagoger på småskoletrinnet, samt rektor på samme skole. Denne rektoren har selv jobbet som lærer i syv år før informanten fikk stilling som rektor. Alle intervjuene skal foregå i samme kommune, for å få mest mulig validitet i undersøkelsen. Det ble valgt å intervjuer en pedagog som jobber med førskolegruppa i barnehagen, da det ikke ville ha samme hensikt å intervjuer noen som jobber på småbarnsavdelingen. Målet var å få erfaring fra en pedagog som har god erfaring med de barna som snart skal begynne på skolen, samtidig som spørsmålene som ble stilt i intervjuet handler om overgang og samarbeid mellom barnehage og skole, og hvilke opplevelser pedagogene har rundt dette.

For å få et innblikk i hvordan skolen arbeider med overgang fra barnehage til skole i forbindelse med sosial kompetanse, ble det naturlige valget å intervjuer to lærere på småskoletrinnet, da de jobber tett opp mot overgang mellom skole og barnehage og har erfaringer innen dette. Rektor på samme skole ble også valgt ut til intervju, da rektor hadde mye kunnskap om hvordan skolen arbeider med overganger, samt har en del erfaring med overgangssamtaler mellom barnehage og skole, i tillegg til at personen ser det hele fra et litt mer overordnet perspektiv.

I prosessen blir det foretatt et semistrukturert intervju, hvor alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, samtidig som det ble mulighet til å utelukke, eller tilføye spørsmål etterhvert som

samtalen utviklet seg. Noen av oppfølgingsspørsmålene ble litt ulike, da informantene arbeider på forskjellige områder, på forskjellige nivå, og ville dermed ha ulike erfaringer og tanker rundt temaet skolestart. Det ble arbeidet nøye med spørsmålene på forhånd, og intervjuguiden ble testet ut på en lærerstudent, slik at spørsmålene ble kvalitetssikret og klare til bruk. Det ble også mulighet for informantene å komme med egne tanker, samt fylle ut mer rundt temaet, da noen av spørsmålene var ganske “åpne”.

Kvale og Brinkmann (2009) henviser begrepet intervjuguide som det samme som et manuskript. En viktig huskeregel blir likevel å løsrive seg fra “manuset” og opptre så naturlig som mulig for å innhente de beste svarene. Under intervjuet ble det holdt seg til “manuset”, og spørsmålene ble stilt i den rekkefølgen de står i intervjuguiden. Av og til ble det likevel naturlig å hoppe over noen spørsmål da de allerede var besvart. I forkant av intervjuet ble det informert om hvordan det hele skulle foregå, og generelt litt informasjon til informantene om forskningsarbeidet. Informasjonen de fikk var stort sett den samme som de hadde fått på e-post i “informasjonsskrivet” når de ble kontaktet om intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det ble brukt to personer til å holde intervjuene, hvor den ene stilte spørsmål og den andre var skribent. Dette gjorde at selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort på en strukturert og ryddig måte. Personen som stilte spørsmålene fikk bruke tiden godt til å vise interesse for erfaringen informantene delte, samtidig som personen ble mer åpen og imøtekommende, mens skribenten kunne fokusere 100% på skrivingen og få ned alt informantene fortalte, da det ikke ble brukt lydopptak under intervjuene for å ivareta anonymiteten. Det var en avslappet tone under hele intervjuer, for å gjøre det til en hverdagslig samtale og så naturlig som mulig, da det ofte er da man får de mest reelle svarene. På slutten av intervjuet ble det åpnet for litt “small talk”, slik at informantene kunne tilføre noe mer om de ønsket det. Noen av informantene hadde mer å tilføye, da særlig barnehagepedagogen, mens andre følte de hadde fått svart på det meste gjennom intervjuet. Grunnen til at det ble åpnet opp for å tilføre mer på slutten var for at informantene skulle føle at de fikk sagt alt de ønsket, samtidig som noe av det kunne bli brukt i oppgaven. Det kom frem mye nyttig informasjon også under denne delen av intervjuet.

3.3 Transkribering

Å transkribere handler om å gjøre noe fra en form, til en annen. I intervjuene handler dette om å gjøre noe fra talespråk til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man gjøre noe

muntlig om til noe skriftlig mister man en del av kommunikasjonen. Kroppsspråk, stemmeleie, og intensjon er noe som ikke blir synliggjort. Selv om det også finnes fordeler slik som at det blir veldig strukturert og oversiktlig. Informantene har en dialekt som er relativt ulikt bokmål. For å oppnå en formell stil og for å anonymisere informantene, ble det hele skrevet om til bokmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Helt i starten av forskningsarbeidet ble det bestemt at oppgaven skulle baseres på individuelle intervjuer med pedagoger i både barnehage og skole. Først var tanken at det også skulle brukes observasjon slik at det skulle observeres om tiltakene som blir nevnt fungerte i praksis. Etter å ha undersøkt litt og snakket med en foreleser på UiA ble konklusjonen at det kun skulle brukes intervju, da det ikke ville være mulig å observere så mye på kun noen timer, noe som igjen ville ført til et ikke pålitelig resultat da det kun ville gitt oppgaven informasjon om hvordan skolen jobber akkurat i det tidsrommet observasjonen foregår. Det ble valgt å holde individuelle intervju med lærer, rektor og pedagog i barnehage, for å kunne sammenligne dataene, og få frem et bredere spekter av synspunkter og erfaringer. Det var interessant å undersøke om de har erfaring med det samme, om det brukes samme tiltak og hvordan de tenker i forhold til hverandre. Formålet med forskningsarbeidet var å få mer kunnskap om hvordan det skal tilrettelegges for skolestarterne så tidlig som mulig, og samtidig hente kunnskap fra erfarne lærere og pedagoger i barnehagen om hvilke tiltak som fungerer i praksis, siden disse mest sannsynlig har lagt seg opp mange tanker og erfaringer gjennom mange års arbeid med akkurat dette.

3.4 Validitet

Når den kvalitative undersøkelsen skulle bli evaluert, handlet det om å gi gode og nøyaktige beskrivelser av kvaliteten til studiet. Den “røde tråden” ble viktig gjennom hele oppgaven. Det innebærer at det hele tiden er en tanke om at informasjonen skal ha en relevans for forskningsresultatet, og at det ikke holdes tilbake (Kvale & Brinkmann, 2009). Om man skal “oversette” begrepet validitet med et hverdagslig ord vil man si at det har samme betydning som begrepet troverdighet. Det handler i grove trekk om gyldigheten. Validitet i kvalitative intervju viser og reflekterer over formålet med studiet og om dette er representativt for virkeligheten (Haugen, 2006). I slutten av oppgaven kommer det frem og blir synlig om det er god validitet i det som var hensikten å undersøke. Det finnes flere ulike måter å gå frem på, og dette er også noe som kan endres underveis i prosessen. Tanken var først å bruke “metoderegulering” som handler om å bruke flere ulike metoder under innsamlingen av dataene.

I dette forskningsprosjektet var det tenkt å bruke intervju i tillegg til observasjon, men dette var noe som etterhvert viste seg at ikke var hensiktsmessig. Grunnen til dette var at det ville vises alt for lite gjennom små og korte observasjonsøkter til at det var nødvendig å gjennomføre (Haugen, 2006). Under begrepet validitet finnes også begrepet “statisk validitet” som handler om å gjennomføre ting på en systematisk måte, slik som det ble gjort gjennom intervjuene. I forkant av intervjuene ble det laget en plan på hvordan hvert intervju skulle foregå, med tanke på hvem som stiller spørsmål og hvem som er skribent (Haugen, 2006). Det finnes mange ulike faktorer og ting som kan påvirke validiteten i kvalitative studier, grunnen til dette er at det omhandler mennesker i intervjuene. Mennesker er individer med ulike erfaringer, som igjen gjør at de tolker og analyserer ting og hendelser ulikt. Derfor kan man få ulike svar og resultater, selv om man studerer samme felt. Intervju er veldig personavhengig og avhenger også av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig at den som intervjuer er oppmerksom på hvordan man opptrer, i forhold til kroppsspråk, holdning og engasjement. En perfekt validitet kan aldri oppnås i empirisk forskning (Lund & Haugen, 2006).

3.5 Reliabilitet

Et annet begrep som også blir brukt mye innen forskning er begrepet reliabilitet, det handler om hvor pålitelige de dataene som blir hentet inn er (Johannessen m.fl., 2016). Når det brukes kvalitative intervju kan det være utfordrende å sikre høy reliabilitet, dette er noe som er lettere å sikre i kvantitative studier. Grunnen til dette er at om en helt annen person på et helt annet sted i landet hadde brukt samme intervjuguide som i dette forskningsarbeidet, kunne resultatene blitt helt annerledes. En styrke med intervjuene i oppgaven er at det ble brukt to personer til å holde intervjuene, som gjorde det mulig å diskutere svarene i ettertid for å kvalitetssikre svarene. For å skape en god reliabilitet har det gjennom hele oppgaven vært brukt mye beskrivelse. Først med beskrivelse av bakgrunnen for oppgaven, deretter beskrivelse av informantene, samtidig som det blir anonymisert. I tillegg kommer det frem hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, samt gjennomføring av intervjuene og innhenting av teori. Til slutt blir informasjonen behandlet og dataene som ble samlet inn blir tolket. Dette gjør at det hele tiden vil være mulig å følge med på de ulike beslutningene som blir tatt.

3.6 Estetiske betraktninger

For å ivareta anonymiteten til pedagogene som blir intervjuet, blir alle anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne barnehagen og skolen, samt enkeltpersoner. I forkant av intervjuet ble det sendt ut et samtykkeskjema hvor pedagogene og rektor, samt oss studenter, skrev under på at alt blir holdt anonymt og at ingenting som kan gjenkjenne dem blir nevnt i oppgaven, samtidig som nødvendig informasjon blir brukt og anonymisert. Det ble valgt å intervjuer både lærere og rektor med tanke om at erfaring og kompetanse kunne føre til at de ville ha noe ulikt syn på dette feltet, noe som igjen er relevant for forskningsarbeidet. Informantene fikk også tilsendt spørsmålene til intervjuet på forhånd slik at de visste hva det skulle stilles spørsmål om, og de fikk mulighet til å forberede seg. Intervjuene foregikk som en uformell samtale for å vise forståelse og ikke legge noe press på informantene. For å vise respekt og interesse for informantenes erfaringer ble det i forkant av intervjuet gjort opp noen tanker om temaet, samt om barnehagen og skolen.

3.7 Planlegging og gjennomføring av individuelle intervju

Planleggingen av intervjuene startet ved at det ble utarbeidet noen spørsmål med fokus på å kunne svare så godt så mulig på problemstillingen som er følgende: “Hva mener pedagoger er gode tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere?” Hensikten var at det skulle være rom for få frem egne meninger, og synspunkter, slik at spørsmålene ikke skulle bli for “ledende”, og heller være litt åpne. Det ble intervjuet personer med ulike arbeidsoppgaver og erfaring for å oppnå ulikt svar som kunne sammenlignes for å oppnå flere synspunkter innenfor feltet.

Den ferdigstilte intervjuguiden inneholdt i underkant av 20 spørsmål (se vedlegg). Spørsmålene ble sendt til informantene i forkant av intervjuet, da hensikten var å få mest mulig utfyllende svar på spørsmålene. Hvert intervju ble innledet med noen spørsmål om selve intervjuobjektet, mens selve spørsmålene var inndelt i ulike “kategorier” som var: sosial kompetanse, tidlig innsats, samarbeid barnehage- skole, elev/ foresatte og skolehverdagen. I tillegg til selve spørsmålene i intervjuguiden ble det stilt oppfølgingsspørsmål der hvor dette kunne passe. Dette er viktig for å enten bekrefte/ avkrefte det som blir formidlet. Det er viktig å spør slik at man får troverdig og pålitelig data. Intervjudelen ble avrundet med en debriefing hvor det var rom for å stille spørsmål, eller komme med relevant informasjon som eventuelt ikke hadde kommet frem gjennom selve intervjuet.

3.8 Analyse av data

Under analysen av funnene blir det tatt hensyn til at ikke alle tenker og handler likt når det kommer til tiltak innenfor sosial kompetanse, noe som gir et resultat for denne kommunen, men ikke som helhet for den norske skolen. Fokuset er å undersøke om det er noen likheter mellom barnehagen og skolen som deltar i forskningsprosjektet. Det er kun erfaringer og kompetanse fra informantene fra denne barnehage og skolen som blir vurdert i denne oppgaven. Målet er ikke å ta tak i “feil” skolen og barnehagen gjør, men å gjennom dette forskningsprosjektet, opplyse om viktigheten rundt dette feltet. Oppgaven fokuserer dermed på tiltak som brukes fremfor tiltak som ikke brukes. Informantene fikk beskjed om at målet er å undersøke hva som brukes, noe som også blir tatt hensyn til i vurderingen av funnene.

I henhold til valg av kategorier ble det først tatt hensyn til hvilke kategorier som var relevante for å svare best mulig på problemstillingen for oppgaven, som er følgende “*Hva mener pedagoger er relevante tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere?*”. Først ble det viktig å se på hvordan informantene valgte å definere sosial kompetanse, tidlig innsats og samarbeid mellom barnehagen og skolen, siden det er disse begrepene oppgaven bygges på. Alle disse tre begrepene er store begreper, og det ble derfor naturlig å dele disse inn i kategorier hver for seg for å få frem viktigheten av alle begrepene. Avslutningsvis så vi det også naturlig å ha med en kategori som omhandlet involveringen av foreldre og utøvelsen i klasserommet, siden foreldrene også har en stor plass når det handler om de yngste elevene. Det var også nødvendig å ha en egen kategori med sosial kompetanse i klasserommet, da det er svært sentralt i dagens samfunn og en viktig del av forskningsprosjektet.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil funnene bli presentert og drøftet. Intervjuene består av en rektor, to lærere som jobber med skolestarterne, og en pedagog i barnehagen. Alle informantene har flere års erfaring innenfor tidlig innsats og sosial kompetanse. For å ivareta anonymiteten til informantene blir det brukt følgende navn: rektor, lærer 1, lærer 2, og barnehagepedagog.

Analyse av intervjuene vil i henhold til funn, analyse og resultat bli gjort sammen til en helhet. Målet med denne oppgaven var å få svar på følgende problemstilling: *Hva mener pedagoger er relevante tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere?*

Funnene blir presentert i “kategorier” for å få en mest mulig systematisk analyse. Funnene er delt inn i fem ulike kategorier, ut fra forskjellige temaer som er sentralt i oppgaven. Oppgaven har som mål å undersøke hvordan pedagoger i barnehage og skole samarbeider for å legge til rette for sosial kompetanse ved skolestart, og om det finnes en sammenheng av tiltak som brukes i barnehage og skole.

Kategoriene er: *“generelt om sosial kompetanse, og tilrettelegging innenfor sosial kompetanse”, “tidlig innsats og tiltak som brukes”, “samarbeid mellom barnehagen og skolen- med fokus på overgang”, “involvering av foreldre i overgangen”* og til slutt *“hvordan fremme sosial kompetanse i klasserommet”*. Dette er også “hovedkategoriene” i intervjuguiden.

Den første hovedkategorien er “generelt om sosial kompetanse” og har som hensikt å finne ut av hva rektor og pedagoger legger i begrepet sosial kompetanse, og hvordan de tilrettelegger hverdagen for barn som har utfordringer med akkurat dette. I tillegg var det interesserte å høre hvordan de oppdager at et barn sliter med sosial kompetanse, om det er noe spesielt de legger merke til. Er det en fast plan som følges når de skal jobbe videre med dette barnet?

Den neste hovedkategorien er “tidlig innsats og tiltak som brukes” her var hensikten å få et innblikk i hva rektor og pedagoger legger i dette begrepet. Det finnes mange ulike definisjoner, og det vil være interessant å se om barnehagen og skolen har samme oppfattelse av begrepet, eller om det vil være ulik oppfattelse. Det vil være naturlig å se på hvordan de jobber med tidlig innsats i forbindelse med sosial kompetanse og skolestart, hvem de jobber sammen med og hvordan de samarbeider for å få en best mulig start.

Den neste kategorien er “samarbeid mellom barnehage og skole, med fokus på overgang” hensikten i denne kategorien var å undersøke om skolen og barnehagen hadde samme oppfattelse av samarbeidet, eller om dette oppleves ulikt? Det var også av interesse å undersøke om informasjonen som blir gitt fra barnehagen til skolen er nyttig, og om denne blir brukt videre på en hensiktsmessig måte. Kategorien dreier seg også om de ulike elementene som blir overført fra barnehage til skole, slik som personer de kjenner, rutiner og vennskap. Der var også av interesse

å undersøke hvordan de forbereder barna på det som skal skje, om det er noe form for besøk i forkant av skolestarten.

Neste kategori er “involvering av foreldre i overgangen”. Hensikten med denne kategorien var å få et innblikk i hvor mye foreldrene blir involvert og tatt med på denne “reisen”. Har foreldrene noe som helst påvirkning på hvordan skolen velger å gjøre det?

Den siste kategorien i oppgaven er “hvordan fremme sosial kompetanse i klasserommet?” denne kategorien var i hovedsak rettet mot de som jobber på skolen. Det var naturlig å undersøke om det fantes en klar “kjøreplan” på hvordan de jobber med sosial kompetanse, og om det var noen spesielle tiltak de kjørte i gang med oppstarten? Er det tiltak som gjelder for alle, eller vil de kun iverksette tiltak på de som trenger det “ekstra” mye? Kategorien tar også for seg hva informantene tenker er spesielt utfordrende i forhold til sosial kompetanse blant skolestarterne, og om de hadde fokus på noe spesielt for fremme dette i en klasse, for eksempel lekegrupper i friminuttet. Avslutningsvis tar kategorien for seg ideer til hva som kunne vært gjort annerledes for å gjøre denne overgangen enda bedre for fem- og seksåringene.

Funnene blir presentert gjennom en og en kategori, hvor resultatene fra intervjuene blir presentert og drøftet sammen for å skape en god oversikt over funnene.

4. 1 Forståelse av begrepet sosial kompetanse, tilrettelegging og utfordringer knyttet til sosial kompetanse

Det første forskningsspørsmålet som blir behandlet er knyttet til begrepet “sosial kompetanse”, som er et veldig stort og omfattende begrep. Hensikten var å få svar på hvordan pedagoger og lærere ute i skolen definerer dette begrepet, og hvordan de tilrettelegger i henhold til dette i hverdagen. Utdanningsdirektoratet (2020) snakker om sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs i hverdagen for å kunne mestre alle de sosiale kontekstene som møtes i løpet av en dag. De legger særlig vekt på noen begreper, som er følgende: selvkontroll, empati, ansvarlighet, samarbeid og selvhevdelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som nevnt tidligere er “sosial kompetanse” et vidt begrep, med mange ulike definisjoner, så dette er kun en av mange definisjoner. Den første definisjonen som blir brukt, kommer fra et litt overordnet perspektiv. Informanten er rektor på en skole, men har også jobbet som

lærer en del år før informanten fikk denne stillingen. Ut fra sitt perspektiv som rektor vil begrepet bli definert på følgende måte:

Jeg tenker det er et veldig viktig og mangfoldig begrep. Det handler blant annet om ferdighetene som et barn skal tilegne seg for å mestre og beherske livet i årene fremover. Det handler om alt fra samhandling med andre, forstå seg selv, håndtere egne følelser, sette seg mål og ikke minst utvikle seg som individ og menneske (rektor).

Rektor forklarer videre at det å jobbe med sosial kompetanse har vært et stort satsingsområde på skolen i mange år, og noe de arbeider sentralt med i alt de gjør. Det handler om alt fra å mestre det å være sosial med andre barn, til et å klare rekke opp hånda når man har et spørsmål. I tillegg til at det handler om å forstå seg selv og sine egne begrensninger. Det handler altså om å “lese” seg selv, med sine egne styrker og svakheter, og oppfatte hva man må trene mer på, og hva man mestrer. Lærer 1 er lærer på samme skolen, og svarte naturligvis ganske likt på dette spørsmålet, siden dette er et satsningsområde som gjelder på hele skolen og et stort fokusområde. Informanten definerte det likevel på en litt annen måte:

Det handler om at barna skal vite hvordan de skal være mot hverandre i enhver situasjon gjennom skolehverdagen, men også i andre situasjoner. Og trenes opp til å mestre livet, og samfunnet de blir en del av. Det handler også om at vi som lærere må ta i bruk ulike verktøy for å trene de opp de å mestre de ulike kategoriene innenfor sosial kompetanse, og kunne bruke de i ulike situasjoner uten å tenke over det (lærer 1).

Lærer 1 forklarer videre at informanten har mye erfaring med sosial kompetanse i klassesammenheng, siden informanten har jobbet med skolestarterne i flere år, og har mye fokus på blant annet å trene seg opp i å sette seg inn i hvordan andre tenker, og se situasjoner ut fra andre sine øyner. Ogden ut fra sin teori definerer sosial kompetanse ut fra noen ulike dimensjoner, som nevnt i teorien ovenfor (Ogden, 2018). Dette går på nettopp dette, hvordan barn har det og tenker om seg selv, og hvordan de velger å handle ut fra dette. Lærer 1 tilføyer videre viktigheten av å være tilstede og “på” i de første leveårene til barnet, siden disse årene vil være veldig avgjørende for handlingsvalgene til barnet i senere år. Her legger informanten en del ansvar på barnehagen, og jobben de gjør der.

Både lærere 1 og lærer 2 har i flere år jobbet med begynneropplæringen og forklarer at de blir like “sjokkert” hver gang de møter “skolestarterne”. Det som ofte sees på som helt naturlig for elevene, er ikke alltid det. Lærer 1 forklarer videre at de aller fleste elever er veldig opptatte av “meg” og “mitt”, og hvordan de selv har det. Og lite fokus på hvordan medelever og andre har det, lærer 1 hevder videre at dette er noe som må trenes mye mer på i skolen. Her mener informanten også at barnehagen må ta et større ansvar, siden der er det enda mer tid til å øve på slikt. Lærer 2 sier oppfølgingsvis at “gamle vaner er vonde å vende” og gir også litt “hets” til barnehagen for dette, informanten mener det er her mye av grunnlaget og tankegangen starter, siden de har allerede hatt mange leveår før de kommer til skolen.

Empati er en fellesbetegnelse på det som har blitt nevnt, det handler om å klare å sette seg inn i hvordan andre har det, på godt og vondt, dette får Nordahl veldig fint frem i sin artikkel (Nordahl, 2000). “Det handler om å bruke empati for å sette seg inn i en gitt situasjon, og i tillegg ta sin rolle og plass. Her blir det viktig at individene er trygge på sine omgivelser og personene rundt (Nordahl, 2000). Det kan også handle om andre ting som å klare å vente i kø, ikke snike, eller å klare å rekke opp hånda når du ønsker å formidle noe. Dette er egenskaper som blir viktig å øve inn så tidlig som mulig, om en elev alltid kan snakke når han, eller hun vil så vil dette mest sannsynlig blir et problem også i senere år. Lærer 2 trekker også frem erfaringen med at de hele tiden starter med å gjøre elevene så “trygge” som overhode mulig, om elevene er usikker på oss som lærere, eller omgivelsene vil veien til “målet” være lang. Dette forklarer også Hognes og Moser (2014) hvor de skriver om sosial kontinuitet. Dette handler om at det må være en god relasjon mellom barn og voksne og at det da automatisk blir mye lettere for barnet å håndtere nye krav og forventninger som skolen stiller (Hognes & Moser, 2014). Relasjoner og trygghet er nøkkelord fra alle de fire informantene våre, disse begrepene vektlegger også Nordahl som nøkkelbegreper for å lykkes innenfor sosial kompetanse (Nordahl, 2020).

Både pedagoger og rektor hadde delvis samme syn på sosial kompetanse, noe som viste seg å være interessant under intervjuet, spesielt med barnehagepedagogen. Denne pedagogen jobbet med førskolegruppa i barnehagen, og hadde jobbet tett sammen med både lærer 1 og lærer 2 i overgangen mellom barnehage og skole siden dette var i samme kommune. Barnehagepedagogen hadde veldig mye erfaring, og mye på hjerte. Informanten hadde opp gjennom årene hatt mange ulike roller og stillinger innenfor barnehagen, men jobbet nå som pedagogisk leder hos førskolebarna og tett innpå lærere i overgangen fra barnehagen til skolen.

Barnehagepedagogen brant veldig for temaet “sosial kompetanse” så her kom det frem mye informasjon, og kanskje enda litt dypere enn funnene fra skolen. Denne informanten valgte å definere sosial kompetanse på følgende måte:

Det handler om en samling av alle sosiale ferdigheter, og at det handler om barnas evne til å være sosiale sammen og sosialisere seg med hverandre. Det kan handle om de prososiale ferdigheter, empati, selvhevdelse, selvkontroll, det å ta ulike roller, og generelt oppføre seg å vise god folkeskikk i ulike situasjoner gjennom dagen, og hvordan du skal handle i enhver situasjon (barnehagepedagog)

Når det ble spurt videre om informantenes erfaringer med å jobbe med sosial kompetanse hadde de mye å bidra med. Barnehagepedagogen hadde jobbet aktivt med dette siden begynnelsen av 90- tallet. Informanten snakket mye om Kari Lamer sitt opplegg “du og jeg, og vi to”, og brant veldig for dette. Det handler om å utvikle barnas sosiale kompetanse og skape et inkluderende og positivt samspill- og læringsmiljø i barnehagen. Informanten sa at alle barnehagene i kommunen hadde hatt et felles mål om å satse på det “å være sammen”, da hadde de satt seg ned og laget en felles kjøreplan for alle barnehagene, slik at de jobbet mot noe felles over flere år. Informanten mente dette fungerte bra, og skapte et tett samarbeid mellom barnehagene og skolene i kommunen. Dette var noe som ble sett på som fint i forhold til at når barnet begynner på skolen bygger de videre på noe “kjent” fra barnehagen, og dette kan oppleves trygt blant alt det “ukjente” som møter de. Dette skriver også Hognes og Moser (2014) og kaller det for filosofisk kontinuitet. Dette handler om at barnet møter kjente arbeidsmåter og innhold som de kjenner til fra barnehagen dette vil gjøre de mye mer deltakende på de ulike arenaene når de kommer til skolen (Hogsnes, 2019: 82).

Planen som de jobbet ut ifra både i barnehagen og skolen gikk ut på at de skulle få en så lik praksis som mulig på begge arenaene, og planen ble kalt for “sammen så klART”. Denne planen skal være forpliktende slik at alle barnehager og skoler jobber med de samme fokusområdene. Hver enkelt barnehage og skole har da ansvar for å oppfylle dette. Hvor de skal “krysse av” i ulike ruter, etterhvert som de har gjennomført. Lærer 1 og lærer 2, samt rektor var også kjent med denne planen, og var noe de prøvde å videreføre på skolen. Slik at dette var noe som var trygt og kjent når de starter på skolen. Her kommer teorien til Hognes og Moster (2014) inn igjen, de snakker om kommunikasjonsmessig kontinuitet som noe sentralt i overgangen fra barnehagen til skolen. Dette handler om at det er et samarbeid mellom de ulike instansene, som

kommer frem gjennom denne planen hvor de “krysser av” etterhvert som de har gjennomført de ulike fokusområdene. Dette gjør det lett for skolen og se hva de har gjort i barnehagen, samt at foreldrene også kan få muligheten til å henge med, og se hva de har jobbet med (Hogsnes & Moser, 2014)

Rektor og lærere synes dette var veldig viktig å bruke god tid, problemet var bare at det er så mye de skal rekke når de kommer til skolen, så til tider så de på det som litt utfordrende. De hadde inntrykk av at barnehagen ikke alltid hadde helt forståelse for dette, og at de derfor kunne danne seg en negativ holdning til skolen og vektleggingen der. Lærer 1 og rektor nevnte begge at de hadde lagt enda mer vekt på å integrere sosial kompetanse i alle fag, og prøvde å ha det i bakhodet hele tiden, uten spesifikt å jobbe med det i spesielle timer. De jobbet med å få det til å bli en enda mer naturlig del av hverdagen, slik at elevene ikke fikk beskjed så på det som er eget fag, men heller at det ble en del av skolehverdagen.

Planen var bygget opp slik at den var delt inn i de ulike månedene hvor de hadde fokus på en sosial kompetanse hver måned, i tillegg til ulike ferdigheter de skulle øve på knyttet til den. Planen varierte litt fra barnehagen til skolen, i form av at den var litt “tilpasset” aldersgruppen. Sosial kompetanse innebærer en stor “pakke” av ferdigheter, og evnene til å tilpasse seg enhver ferdighet tilpasset situasjonen du er i (Vedeler, 2007). Den sosiale kompetansen vil hele tiden kunne utvikles og forbedres. Intervjuet med barnehagepedagogen ga en nøyte gjennomgang av denne planen med pedagogen som jobbet i barnehagen.. Et eksempel var at i oktober/ november hadde de fokus på kompetansen “samarbeid”. Da var ferdighetene i barnehagen at de skulle “følge regler”, “dele med andre”, “ta imot beskjeder”, mens på skolen var det “ta initiativ i ulike situasjoner”, “finne din plass i gruppen”, “høre etter på beskjeder”. Dette er veldig konkrete ferdigheter, men dette vil være nødvendig når man jobber med de minste barna, ting ofte voksne tar som en selvfølge er ikke alltid en selvfølge for barna. Lærer 1 synes dette er et veldig bra opplegg som fungerer, det eneste informantene var litt “negativ” til var “oppsettet” på opplegget. Informantene mente det ble feil å jobbe med en, og en kompetanse. Gjennom mange års erfaring med skolestarterne mente informantene at det er viktigere å se an klassegruppen ved skolestart, og vurdere ut fra det. I noen klasser vil det være “samarbeid” som er det viktigste å fokusere på først, mens i andre grupper vil det være “empati”. Lærer 1 var litt negativ til at det skulle være så “fastsatt”, og skulle ønske det kunne være mer opp til hver enkelt skole, og hver gruppe å bestemme. Mens barnehagepedagogen synes det fungerte kjempebra, og synes det var en

trygghet å vite hva som skulle fokusere på denne måneden. Informanten synes også det var en trygghet å vite at “denne uken” jobbe “alle” de andre også med det samme teamet som oss.

Barnehagepedagogen sier også at de samarbeider aktivt med skolen for å skape de beste overgangene. Informanten forteller videre at de har fått et nytt fokus den siste tiden i barnehagen, de velger å bruke mye mer tid på å se barna og deres behov fremfor alt “annet” som å tilberede måltider og vaske opp. Barna tar heller med niste selv, slik at de ansatte får mer tid til å se barna og bruke tid på å kartlegge dem. Barnehagepedagogen har sett viktigheten av å være tilstede hele tiden, det kan skje mye i små situasjoner og overganger. Informanten sier at det er viktig å forebygge, slik at man slipper å slukke for mange branner.

De fire informantene svarer relativt likt når det kommer til sosial kompetanse, selv om det kommer frem at i barnehagen er det mer fokus på det å “være sammen” med barna, mens på skolen starter de med mer kartlegging og aktivt bruk av ulike modeller og skjemaer. AART metodikken var noe som ble trukket frem som veldig sentralt både fra lærer 1, lærer 2 og rektor. Det handler om å trene elevenes sosiale ferdigheter, og er et program som gjennomføres i grupper for å fokusere og tilpasse til hver enkelt elev, eller gruppe (Gundersen, 2015). Rektor mener at dette er noe som har vært et veldig stort hjelpemiddel på alle skolene hvor informanten har jobbet, og gir det lille “ekstra” som skal til for de elevene som trenger det.

Lærer 2 hadde litt å tilføye når det er snakk om sosial kompetanse, selv om informanten har jobbet ganske likt som lærer 1. Informanten har jobbet på 1. trinn og har syv års erfaring med arbeid innen begynneropplæringen. Informanten tilføyer også at det handler om å ha evne til å samarbeide med andre i ulike sosiale settinger gjennom hele dagen på en god og imøtekomende måte. Videre nevnte informanten empati, kommunikasjon og samarbeid som viktige stikkord, og helt avgjørende begreper når det er snakk om sosiale kompetanse.

Lærer 2 forteller også videre at informanten selv har vært med en del på utvikling av sosial kompetanse, siden dette er noe som blir ekstra viktig blant de alle yngste. Det handler om å innøve gode ferdigheter, samtidig som man skal lære seg å bruke disse i samhandling med andre. Det er en ting å vite hva du skal gjøre i enhver sammenheng, eller lære seg hva ulike begreper betyr, men det er noe helt annet å faktisk klare å bruke de i praksis i ulike situasjoner. Dette er noe Ogden (2018) fokusere på i sin teori, og som her kalles det for atferdsdimensjonen,

som handler om å kontrollere seg selv og hvordan en ønsker å handle i ulike sosiale situasjoner (Ogden, 2018). Nettopp dette er noe de trenes mye på i begynneropplæringen forteller lærer 2.

Det var interessant å undersøke hvordan informantene definerte begrepet sosial kompetanse. Hensikten var å se om det var mange likheter, eller om definisjonene ville være veldig ulike. Det er et veldig vidt begrep, som kan forstås på mange ulike måter, avhengig av hvem du spør. Ønsket var å se på hvordan de jobber med dette i hverdagen og hvordan de tilrettelegger for barn som på en eller annen måte har vansker innenfor sosial kompetanse, enten det er å sette seg inn i andres situasjoner, eller det er å klare å vente på tur. Dette er et aktuelt tema i dagens skolehverdag, noe som gjorde det spennende å snakke med de som jobber med akkurat dette til daglig. Utdanningsdirektoratet (2020) viste i sin teori at avvik fra sosial kompetanse kan vises på mange ulike arenaer (utdanningsdirektoratet, 2020a), og ønsket derfor å høre hva informantene svarer på dette. Svarene til informantene var naturligvis litt ulike, og rektor ved den ene skolen kom raskt med en definisjon, som var følgende:

Jeg prøver å tilrettelegge så langt det er mulig med ekstra voksenstøtte der det trengs. De jobber også aktivt med tiltaksplaner for at elevene skal trene seg opp på akkurat dette. Og det handler om å lage et miljø på skolen hvor alle ansatte har samme visjon, at alle er klar over "kjøreplanen" og at det er en felles forståelse av hvordan de ønsker å jobbe med sosial kompetanse. Vi har i tillegg stort fokus på traumebasert omsorg på vår skole (rektor).

Det å jobbe med traumebevisst omsorg kan være veldig omfattende, og utfordrende. Lærer 1 forteller at det ofte vil være en styrke og jobbe flere sammen, siden dette er et område du aldri blir utlært på. Informanten utdyper videre at mye handler om erfaringer, samt prøving og feiling. Lærer 2 forteller videre at informanten mener det aller viktigste er å kjenne til barnets "bagasje" og livshistorie, siden det er der alt starter. Informanten forteller også at alle elever er ulike, med ulike bagasje og har derfor ikke samme utgangspunkt. Barnehagepedagogen er også veldig enig i det som lærer 1 og lærer 2 uttrykker. Informanten forteller at det ofte brukes flere uker på bare å bli kjent med barnet, og når de har blitt kjent med barnet prøver de å "utforske" fortiden, siden tidligere livssituasjon kan være veldig avgjørende for fremgangsmåten videre. Alle informantene er enige om at det handler å skape trygghet for barnet, enten det er i klasserommet, i lek, på vei til skolen, eller på vei hjem fra skolen. Lærer 2 påpeker at det er viktig at det ikke bli for mange "brudd" i livet til barnet, når de er i denne sårbare situasjonen, akkurat

dette blir også bekreftet i teorien til Thorkildsen (Thorkildsen, 2020). Derfor blir overgangene så viktige utdypes rektor, det handler om at ikke elevene føler det må starte på “nytt” for mange ganger iløpet av de første leveårene, enten det er på ny avdeling i barnehagen, begynne på skolen generelt, eller i en ny klasse på skolen. Her blir kommunikasjon et sentralt begrep, det å utveksle informasjon, og gjøre overgangene så naturlige som mulig (Hogsnes & Moser, 2014).

BTI var også noe som ble nevnt fra flere av informantene. Dette mente de at de brukte aktivt i skolehverdagen, i tillegg til mye bruk av tid på kartlegging i forkant. Som nevnt tidligere i oppgaven står BTI for “Bedre Tverrfaglig Innsats”, og er en modell for barn som det er knyttet en eller annen bekymring til. Målet er å skape en helhetlig oppfølging av barnet (forebygging.no, 2022). Lærer 1 forklarer at de får veldig mye ut av å gjennomføre trivselsundersøkelser i klassen, og tilrettelegger mye ut fra denne. Informanten sier at mange elever åpner seg veldig gjennom denne, og det blir “fanget” opp mye veldig tidlig. Informanten forklarer også at det er et stort fokus på å snakke alene med eleven hvertfall to til tre ganger hvert halvår, noe som menes å kan hjelpe med å avdekke og tilrettelegge for veldig mye. Rektoren fortalte også at det er viktig for informanten at de skal samtale sammen på huset om bekymringer tilknyttet elever, ingen skal løse noe alene, siden skolen er et stort team, og alle vil ha noe å bidra med. Barnehagepedagogen vektlegger også elevsamtaler som noe vesentlig, her møter du barnet alene, og setter av tid til kun den. Mange barn åpner seg på en helt spesiell måte under disse samtaler, som oftes oppleves som veldig fint. Lærer 2 sier også at det er veldig fint å møte elevene sammen med foreldrene på utviklingssamtale, grunnen til dette er at når elevene begynner på skolen er dette kanskje den eneste gangen du møter foreldrene til barnet, og de blir de viktigste personene du som barnehagepedagog, eller lærer skal spille på lag med. Dette bygger teorien til Vedeler (2017) på, Vedeler sier det er vist gjennom flere studier at om barn skal lykkes på skolen må det være forutsigbarhet mellom skolen og hjemmet og at foreldrene må vise interesse i forhold til mestring og trivsel (Vedeler, 2017). Vedeler hevder også videre at foreldrene er den viktigste støttespilleren til skolen når det handler om å bygge opp en god sosial kompetanse (Vedeler, 2020). Det er viktig at det blir snakket om felles mål, som både lærer, elev og foresatte er klare over. Det er veldig interessant å være ute å intervjuer når en merker at teorien henger sammen med det som informantene opplever i praksis, siden det er akkurat dette som kommer fram i teorien til Hogsnes og Moster (2014) knyttet til kommunikasjonsmessig kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014).

Lærer 2 trakk frem litt andre ting når det ble snakk om tilrettelegging for barn som har vansker innenfor sosial kompetanse, selv om det også var mye likt. Informanten forklarer at mye skjer gjennom observasjon, og at når du har jobbet noen år med skolestarterne tar det ikke lang tid før du danner deg et bilde, samt leser klasserommet og elevene på en helt spesiell måte. Informanten forklarer videre at de jobber mye med “miniart” og “røde” og “grønne” tanker. Informanten forteller at mistanker alltid tas opp på trinnet før de eventuelt går videre med utfordringene, og synes dette er en god plass og starte, for å luften tanker med andre ansatte som jobber med barna. Informanten bruker også skjemaer fra BTI.

Lærer 1 svarte at det kommer veldig an på individet og hvilke utfordringer denne eleven har, men prøvde å tilrettelegge ved å sette en elev som har sosiale utfordringer sammen med en elev som er veldig sterk sosialt, og selvfølgelig avhengig av om de fungerer bra sammen. Flere elever på hennes trinn har også assistent med seg, bruker da gjerne å ta en “pause” ut av klasserommet og gjøre noe helt annet om det er mulighet for det. Kan være veldig strevsomt for en elev med sosiale utfordringer og være tilstede inne i klasserommet seks skoletimer hver dag. Eleven får også tiltaksplaner som det jobbes ut fra, og alle som har et forhold til eleven kjenner til denne planen for å kunne ta hensyn og vise forståelse i enhver situasjon. Alle som jobber, eller er innom denne eleven vil følge denne planen for å møte eleven med forutsigbarhet til enhver tid.

Lærer 1 og lærer 2 ga litt ulike svar. Lærer 2 hadde mye fokus på å jobbe med de ulike tankene, “røde” og “grønne”. Dette handler om å gå inn i seg selv og klare å finne ut av som er “positive” tanker, og hva som er “negative”. Informanten snakker også om tiltaksplaner som “miniart” (Raknes, 2014). Lærer 1 trakk heller frem fokuset på hvordan og hvor plassere elevene, i tillegg til hvordan legge opp skolehverdagen til de elevene som strever litt ekstra. Fokuset var hele tiden på å prøve å ikke lage ledende spørsmål, men lage de så åpne at det fikk frem det det selv såg på som viktig. Etter intervjuet med de to læreren ble økte interessen for hvordan de valgte å tilrettelegg i barnehagen, om det ville være likhetstrekk til skolen, eller om det ville være helt andre måter.

Barnehagepedagogen sa at de prøver å se alle som enkelte individer og deres behov, for noen barn kan det handler om å sitte å spille ludo et par ganger i uken med en annen voksen, mens for andre kan det handler om å gå en tur i mindre grupper for å dekke de sosiale behovene. De bruke tiltaksplaner aktivt, og prøver å tilrettelegge til hvert enkelt barn i så stor grad som mulig.

For noen barn er det viktig å bli skjermet fra andre, og barn som er høysensitive kan synes det er veldig vanskelig å være sammen med mange andre barn på samme tid. Det er også veldig viktig med et nært samarbeid med hjemmet. Om du ser et barn A leker veldig godt sammen med barn B kan det være lurt at også disse finner på noe på andre arenaer, som å bli med hjem etter barnehagen.

I barnehagen er det mer “rom” for lek, noe som kanskje gjør det litt lettere å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse forklarer barnehagepedagogen, barnehagen har også forståelse for at ikke alltid tiden strekker til på skolen. På skolen er det mange ulike fag, hvor det er ulike kompetansemål som elevene skal oppnå etter de ulike trinnene, så det blir en større utfordring å ta elevene ut av klassen til en hver tid for å gjøre noe sosialt. Denne balansegangen er noe som gjerne kan sees på som vanskelig. Det er viktig å ha en balanse mellom det å gjøre fag, samtidig som noen av de minste barna på skolen trenger et “avbrekk” fra tid til annen. Da blir det viktig at du kjenner barnet, og deres behov.

Et mål var også å undersøke hvordan informantene oppdager at et barn sliter med sosial kompetanse, om det er noe spesielt man kan se etter. Rektor mente at sine egne arbeidsoppgaver er mer på et overordnet plan, og at det allerede var svart så godt som mulig gjennom de spørsmålet gjennom tidligere spørsmål. Under dette spørsmålet blir svarene basert på de tre andre informantene som har førstehåndserfaring med akkurat dette, og jobbe med dette i daglig praksis.

Lærer 1 og lærer 2 var veldig samstemte under dette spørsmålet. De mente begge to at det viste seg veldig fort i samspill med andre elever og ble fort veldig synlig. Opplever ofte at det er de som ikke har noen “nære” venner, men bytter på hvem de er med hele tiden. Går mye for seg selv, og har ikke så mange å være med. Dette er noe man kan se etter om man observere barnet enten i lek, eller om det er ute i friminutt i skolegården.

Barnehagepedagogen svarer på dette spørsmålet at det ofte er veldig lett å oppdage, og det er gjerne de som faller lengst bort fra “normalen” som er lettest å oppdage. Informanten forteller at det brukes “relasjonskart” aktivt i barnehagen, noe de anbefaler alle som jobber i barnehage, men også på skolen å gjøre. Dette handler om at man setter eleven i midten, og plasserer seg selv i tre ulike ringer ut fra barnet. Dette ut fra hvor god relasjon man har med barnet. Det vil alltid være slik at ikke alle har like god relasjon med alle barna, men det er viktig at alle barn har noen voksne som føler de har gode relasjoner til, om ikke det så blir det veldig viktig å sette

inn tiltak. Barnehagepedagogen bruker også et det sentrale begrepet “banking time”, som handler om å skape gode minner med en voksen, kanskje finne på ting som den eleven liker ekstra godt, dette gjør at det blir lettere for deg som voksen og sette grenser for dette barnet når det blir nødvendig i andre situasjoner.

Gjennom disse spørsmålene under kategorien “sosial kompetanse” viser funnene at skolen, og barnehagen tenker mye likt, men også litt ulikt. I barnehagen er det enda mer fokus på å “forebygge” og “øve”. Når barnet kommer til skolen er det større forventninger til hva barnet skal mestre. Da begynner kartleggingen om barn synes å ikke mestre alle de ulike ferdighetene enda. På skolen er planen så full, og de har så mye de skal rekke gjennom hele tiden, slik at de har verken kapasitet eller tid til å jobbe med en, og en ferdighet på samme måten som i barnehagen. På skolen skal de begynne å bruke alle ferdighetene i alt de gjør. Lærer 1 og lærer 2 trekker her frem ulempen de ser hos de barna som ikke har gått i barnehagen, de har ikke samme forhold til sosial kompetanse, og mener det nærmest burde være “påbudt” med en, eller to dager i barnehagen før du skal starte på skolen. De forteller videre at det blir ofte veldig synlig i situasjoner hvor det handle om å dele, ulike samarbeidsøvelser, eller det å vente på tur. Barn som bare har vært hjemme har ofte ikke trent på disse ferdighetene på samme måte. En annen ting som var veldig interessant var “vektleggingen” til de ulike informantene, alle informantene fikk så og si samme spørsmål, men det var likevel ulik vektlegging. Den største forskjellen var nok at barnehagen vektla lek på en annen måte enn hva skolen gjorde. Skolen snakket mer om viktigheten av hvordan benytte sosial kompetanse innenfor fag.

4.2 Forståelse av begrepet tidlig innsats og tiltak som brukes

Forskningsspørsmålet som blir behandlet under denne kategorien er: “*hva synes pedagoger i barnehage og skole er gode tiltak når det kommer til skolestart?*” Funnene som blir presentert og drøftet her er basert på intervjudata fra fire informanter, og tar for seg spørsmålene fra intervjuguiden knyttet til tidlig innsats i barnehage og skole. Alle informantene er enige om at begrepet «tidlig innsats» handler om tiltak som settes inn rundt den enkelte elev for å minske eventuelle utfordringer som kan oppstå over tid. Dette kan illustreres med et sitat fra rektor som sier at:

For meg handler tidlig innsats det som skjer tidlig hos eleven. Det handler om å sette inn tiltak når ulike vansker og utfordringer oppstår. Det viktig å prøve å sette inn mest

mulig ressurser på de laveste trinnene og styrke opp der det trengs for å kartlegge vansker så tidlig som mulig (rektor).

Lærer 1 la også stor vekt på at tidlig innsats i stor grad dreier seg om ressurser, og at mye kan håndteres tidlig om bare ressursene er på plass. Kunnskapsdepartementet skriver i en melding til stortinget at “vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats.” (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det vil dermed være naturlig å ha gode ressurser på plass slik som lærer 1 nevner, for å kunne støtte opp om tidlig innsats og de elevene som trenger det på et så tidlig stadium som mulig. Fra sitt barnehageperspektiv trekker barnehagepedagogen frem at:

Tidlig innsats for meg handler først og fremst om at om du eller foreldre opplever at barnet sliter emosjonelt, motorisk eller språklig, så skal du så tidlig som mulig prøve å gjøre noe med det. Det handler om å jobbe med barna på et så tidlig stadium som mulig for å hindre at det oppstår tilleggsvansker og at barna faller utenfor fellesskapet (barnehagepedagog).

I følge Unhjem, Fasting og Olsen, pekes det på tidlig innsats som et virkemiddel både for å forebygge og for å redusere sosiale og faglige utfordringer som oppstår, slik at forholdene ikke eskalerer ytterligere, da vansker og manglende læring de første barneårene kan føre til at elever mister opplevelsen av mestring, som igjen vil føre til dårligere motivasjon for læring (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 11). Dette er noe som går igjen hos alle de fire informantene våre. Alle informantene legger også stor vekt på at det er viktig med ekstra støtte de første skoleårene. En form for støtte kan være å sette inn ekstra lærertetthet i form av styrkingslærer i klasserommet. Økt lærertetthet gir økt handlingsrom (Lesesenteret, 2021). Lesesenteret belyser også viktigheten med å bruke de ekstra ressursene i undervisningen på en god måte, da det ikke er noen føringer for hvordan lærertettheten skal påvirke innholdet og organiseringen av undervisningen (lesesenteret, 2021). Rektor har stort fokus på økt lærertetthet og dette kan illustreres i et sitat hvor rektor som sier at “vi setter inn ekstra støtte og ressurser på de laveste trinnene i form av

styringslærere for å skape økt lærertetthet og dermed ha større muligheten for å oppdage vansker og ta hånd om vanskene så fort de oppstår slik at de ikke eskalerer” (rektor).

Unhjem, Fasting og Olsen skriver også at andelen elever som mottar spesialundervisning øker jo lengre ut i skoleløpet man kommer (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021: 13). Funnene viser at informantene forstår viktigheten av tidlig innsats, og beskriver dette på noenlunde samme måte som Unhjem, Fasting og Olsen nevner i boken «tidlig innsats». Funnene viser tydelig at alle informantene har god forståelse for begrepet tidlig innsats og hva dette innebærer i praksis, de er opptatt av å sette inn tiltak tidlig for å begrense bruken av spesialundervisning ved senere skoleår, og ønsker å avdekke eventuelle utfordringer så fort de oppstår slik at det ikke oppstår noen tilleggsvansker.

Forskningsspørsmålet viser også at informantene har litt ulik erfaring om hvordan de jobber med sosial kompetanse og tiltak som brukes. De jobber på forskjellige arenaer og har ulike oppgaver og ansvar i forbindelse med tiltak som settes inn. Hogsnes og Moser (2014) peker på ulike typer kontinuitet, slik som fysisk kontinuitet som handler om viktigheten med at barna skal bli kjent med skolens lokaler og miljø. Det sees også på som viktig at elevene blir invitert til førskoledager på skolen, slik at det skaper trygghet og forutsigbarhet når tiden er inne for å forlate barnehagen og starte for fullt på skolen (Hogsnes & Moser, 2014: 9). Funnene viser at barnehagepedagog har god erfaring med blant annet fysisk kontinuitet og tilrettelegging for at barnet skal bli kjent med skolens miljø før skolestart for å skape trygghet og forutsigbarhet i overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes & Moser, 2014: 9). Dette kan illustreres med sitat fra barnehagepedagogen som trekker frem at:

Tiltak som settes inn i forbindelse med skolestart er skolebesøk, hvor vi går inn i gangen, møter andre barn, møter lærer, se hvor noen er og slike ting som vil gjøre skolestarten lettere for barna. Vi prøver å dra til skolen ca. en gang i måneden for å bli kjent med miljøet. Vi vender barna til å være i basseng, og at det er naturlig å dusje med andre i garderoben. Vi har gode overgangssamtaler med lærerne, hvor det snakkes om hvem som burde gå i samme klasse og hvem som burde skilles. På overgangssamtalene

kommer pedagoger fra barnehage og skole med forventninger til hverandre for å gjøre klart for skolestart på best mulig måte slik at barna blir forberedt (barnehagepedagog).

Rektor fra sitt ståsted peker på at tiltak som settes inn i skole er samarbeid i pedagogisk team og spesialpedagogisk team hvor de drøfter de utfordringene de møter hos den enkelte elev. Funnene viser at barnehage og skole har samme mål når det kommer til skolestart, men har noe ulikt fokus på hvilke tiltak som brukes i praksis. Samtidig som det i barnehagen jobbes mot å forberede og trygge barna til skolestart, ved å bli mer selvstendige og lære å håndtere egne følelser og konflikter som oppstår, så har skolen et større fokus på hvordan de skal møte elevene på best mulig måte når de først ankommer skolen. Et sitat fra lærer 2 illustrerer hvordan det jobbes med tiltak i forbindelse med tidlig innsats i skole:

Det er viktig å gi elevene en forutsigbarhet ved skolestart, og derfor viktig at vi i skolen tar i bruk informasjonen vi får fra barnehagen når vi tilrettelegger for skolestart. Et viktig tiltak vi bruker mye er observasjon for å kartlegge den enkelte elev. Vi pleier å sette inn lekevenner og lekegrupper til friminuttene, slik at elevene vet hvem og hva de skal gjøre i friminuttet og trenger ikke bekymre seg for å være alene. Det er da enkelt for oss voksne og observere elevene i samspill med andre (lærer 2).

Tidlig innsats skiller mellom individrettede tiltak som dreier seg om å kartlegge den enkelte elev for å identifisere faglig eller sosial skjevutvikling (Unhjem & Olsen, 2021: 48), og allmennpedagogiske tiltak som dreier seg om å legge til rette en undervisning som inkluderer og gir rom for alle elever med ulike forutsetninger, samtidig som det i stor grad legger til rette for et samarbeid med barnehage, skole, andre kommunale tjenester og hjemmet, samt å utvikle gode rutiner for overgang mellom barnehage og skole (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Funnene viser at informantene tolker spørsmålet litt ulikt ut fra deres ståsted og kompetanse og har noe varierende innspill til hvilke tiltak som brukes. Alle informantene retter fokus mot de allmennpedagogiske tiltakene og samarbeidet mellom barnehage og skole.

Hogsnes og Moser (2014) peker blant annet på at overgangen fra barnehage til skole vil gjøre at barnet må forholde seg til nye sosiale vilkår, hvor barnet opplever et identitetsskifte. Barnet må forholde seg til andre regler og normer, samt nye sosiale koder når det kommer til språk og regler for atferd (Hogsnes & Moser, 2014: 3). Funnene viser at det er noe ulikt fokus i barnehage og skole, hvor barnehagepedagogen har større fokus på å forberede og trygge eleven til skolestart, mens de andre informantene har mer fokus på at de får nødvendig informasjon fra barnehagen og kan fokusere mer på barna når de først ankommer skolen. Det kommer tydelig frem at informantene har forståelse for hvor viktig det er med en god skolestart, og alle har på sin måte, stort fokus på tidlig innsats. Forskningsspørsmålet viser at tidlig innsats er svært sentralt i både skole og barnehage, og noe det er behov for å jobbe med hele tiden. Selv om det fokuseres noe ulik i skole og barnehage, vil også mange av tiltakene gå igjen, slik som kartlegging av elevene og tilpasning til hver enkelt elev.

4.3 Samarbeid mellom barnehage og skole- med fokus på overgang

Forskningsspørsmålet som blir behandlet under denne kategorien er: «*hvorfor er det viktig med samarbeid mellom barnehage og skole?*». Funnene som blir presentert og drøftet under denne kategorien, tar for seg spørsmålene fra intervjuguiden knyttet til samarbeid mellom barnehage og skole. Alle informantene er enige om at det er viktig med et godt samarbeid mellom barnehage og skole for at overgangen skal bli så god som mulig for barna. For at overgangen fra barnehage til skole skal bli god for elevene, er det viktig å gi elevene forutsigbarhet, slik som å ta i bruk læringsaktiviteter elevene kjenner til fra før, og dermed knytte sammenhenger mellom de ulike opplæringsinstitusjonene (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Det er viktig med god dialog med både skolestarter, samt foresatte, og samtidig et godt samarbeid med barnehage om informasjon, kartlegging og tilrettelegging for hver enkelt elev (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Samarbeidet mellom barnehage og skole kan illustreres med et sitat fra rektor:

Vi gjennomfører overgangsmøter med barnehagen i forkant av skolestart, hvor vi får informasjon om hver enkelt elev og hvem de går sammen med. Vi stoler på pedagogene i barnehagen og er fornøyd med samarbeidet, da vi får mye viktig informasjon som vi bruker når vi skal tilrettelegge skolehverdagen for de nye elevene. Skolen kunne nok

med fordel ha brukt mer tid på å besøke barnehagen i forkant av skolestart for, slik at kontaktlærer fikk møte de kommende skolebarna i deres trygge miljø (rektor).

For at overgangen fra barnehage til skole skal bli god for elevene, er det viktig å gi elevene forutsigbarhet, slik som å ta i bruk læringsaktiviteter elevene kjenner til fra før, og dermed knytte sammenhenger mellom de ulike opplæringsinstitusjonene (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Det er viktig med god dialog med både skolestarter, samt foresatte, og samtidig samarbeide med barnehage om informasjon, kartlegging og tilrettelegging for hver enkelt elev (Unhjem & Olsen, 2021: 39). Funnene viser at alle informantene har en positiv opplevelse av et godt samarbeid mellom skole og barnehage, og har stort fokus på barnet og hvordan de skal skape en god overgang fra barnehage til skole. Et sitat fra lærer 2 illustrerer hvordan samarbeidet forstås fra informantenes lærerperspektiv:

Samarbeidet mellom barnehage og skole er et viktig verktøy for å hjelpe barna til å føle seg tryggere i overgangen. Samarbeidet vil også være en fordel for meg som lærer slik at jeg kan møte elevene på best mulig måte og legge til rette for god trivsel og læring. Jeg opplever også å få god informasjon fra barnehagen om hver enkelt elev, noe som gir meg muligheten til å følge tidlig opp og kartlegge videre de utfordringene som kommer fra barnehagen (lærer 2).

Barnehagepedagogen fra sitt perspektiv mener at det stort sett er barnehagen som tar mest initiativ for et samarbeid med skolen, men er fornøyd og synes samarbeidet fungerer bra. De noterer nøye ned informasjon om hva som er viktig å ta hensyn til om hvert enkelt barn, noe både rektor og lærerne er svært fornøyde med å kunne bruke videre.

Hogsnes og Moser (2014) viser til at rundt halvparten av respondentene i undersøkelsen deres oppfatter betydningen av faglige møter og hospitering i hverandres virksomheter som ikke eller mindre viktig (Hogsnes & Moser, 2014: 15). Dette er noe de selv ser på som et overraskende funn da flere pedagogiske ledere gir uttrykk for at de ønsker å gi informasjon til skolen om

barnehagens satsingsområder og prosjekter barna har deltatt i (Hogsnes & Moser, 2014: 15). Her mener alle informanter at slike møter og hospitering i hverandres virksomheter er svært positivt, men ikke noe som prioriteres og brukes noe tid på. Barnehagepedagogen er den eneste av informantene som legger stor vekt på dette i sin arbeidsrolle, og ønsker at barna skal bli kjent med skolen og elevene på best mulig måte før skolestart. Dette kan illustreres i et sitat fra barnehagepedagog:

I nærheten av barnehagen har vi et friluftsområde med gapahuk og en eventyrsti, som vi bruker mye i barnehagen. Her kan også skolebarna komme og leke sammen med førskolebarna slik at de blir bedre kjent før skolestart og gjøre overgangen lettere for barna med at de kjenner til noen av skoleelevene på forhånd (barnehagepedagog).

Hogsnes og Moser (2014) trekker frem viktigheten med sosial kontinuitet ved skolestart. De peker på viktigheten av gode relasjoner mellom barn og voksne og barns relasjoner til andre barn. Det kommer blant annet frem at det å holde på gamle vennskap når de starter på skolen er et viktig tiltak for å oppnå sosial kontinuitet, noe som igjen fører til at det blir lettere for elevene å håndtere nye krav og forventninger, fordi det vil oppleves tryggere å være rundt mennesker man kjenner fra før. (Hogsnes & Moser, 2014: 10). Alle informantene opplever stort fokus rundt at barna skal komme i klasse med noen de har gode relasjoner til fra før av. Informantene ser på dette som et viktig verktøy for å gjøre skoledagen tryggere og mer forutsigbar for elevene. Et sitat fra rektor illustrerer viktigheten ved forutsigbarhet ved skolestart:

klassefordelingen er tatt ut fra relasjoner fra barnehagen for å gi trygghet og forutsigbarhet for elevene, slik at de kommer i klasse med noen de trives med og slipper og bruke så mye tid på å finne lekekamerater ved skolestart. Den delen som ikke går på relasjoner går ofte på hvem som bør splittes for å skape en bedre hverdag for flere (rektor).

Hogsnes og Moser (2014) peker også på filosofisk kontinuitet som inneholder gode tiltak for en tryggere skolestart for elevene. Filosofisk kontinuitet handler om at skolestarterne møter kjente arbeidsmåter og innhold de kjenner fra barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014: 14). Alle informantene viser tydelig forståelse for hvor viktig det er med sosial kontinuitet hvor elevene kommer i klasse med noen de kjenner fra før og får beholde tidligere vennskap samtidig som de møter andre elever og skaper nye vennskap (Hogsnes & Moser, 2014: 10), men har noe ulik erfaring med bruk av filosofisk kontinuitet. Funnene viser at de fleste informantene ikke opplever at det er så stort fokus på å overføre kjente arbeidsmåter og innhold som elevene kjenner til fra før, men heller et fokus på at barnehagen og skolen er ulik og elevene må tilegne seg kunnskaper om ulikheten i forkant av skolestart. Lærer 2 er den eneste som opplever at filosofisk kontinuitet har en sentral plass i overgangen mellom barnehage og skole. Dette kan illustreres med sitat fra lærer 2 som trekker frem at:

Jeg opplever at vi har stort fokus på å videreføre leken inn i skolen, da barnehagen fokuserer mye på lek. Jeg synes det er svært viktig med lekbasert læring, og tar utgangspunkt i det elevene kjenner til fra før for å skape en forutsigbarhet for elevene (lærer 2).

Barnehagepedagogen fra sitt ståsted trekker frem at barnehagen er opptatt av å videreføre tiltaksplaner for den enkelte elev over til skolen, slik at skolen vet hva som er gjort i forhold til språk- og sosiale ferdigheter, og kan tilrettelegge skolestart og undervisningen deretter. Barnehagepedagogen er opptatt av å forberede barna til skolestart og gi de beste forutsetningene for at skolestarteren skal takle overgangen på best mulig måte, og bli bedre rustet til å tilegne seg nye rutiner og læremåter som de møter på skolen.

4.4 Involvering av foreldre i overgangen

Funnene som blir presentert og drøftet under denne kategorien tar for seg spørsmålet fra intervjuguiden knyttet til involvering av foresatte i overgangen mellom barnehage og skole. Skal man få til en kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, må kommunen ha det overordnede ansvaret mellom barnehage og skole, og legge til rette for et godt samarbeid mellom alle instanser (Norkyn et al. 2021). Funnene viser at informantene har noe

ulik erfaring med inkludering av foresatte i overgangen fra barnehage til skole. Informantene som arbeider på skole involverer foresatte svært lite i overgangen og har større fokus på selve samarbeidet med barnehagen. Dette kan illustreres med et sitat fra rektor som sier at:

Foresatte har ingen påvirkning på klassefordeling ved skolestart og inkluderes lite, vi stoler på pedagogene i barnehagen når de kommer med informasjon om barna og lar all informasjon gå gjennom barnehagen istedenfor å ta direkte kontakt med foresatte. Barnehagen er gode til å forberede barna på skolestart, og tar de ofte med på besøk i skolegården slik at barna blir kjent med uteområdet (rektor).

Barnehagepedagogen fra sitt ståsted påpeker at barnehagen gjennomfører foreldresamtaler rundt mai måned, hvor foreldre kan komme med innspill til hva som skal bringes videre til skolen, og hva de ønsker for sitt barn når det kommer til skolen. Barnehagen har et tett og godt samarbeid med foresatte. Barnehagen må ha samtykke fra foresatte for å kunne dele informasjon om den enkelte elev til skolen, og det vil dermed være en fordel å ha god kommunikasjon med foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

4.5 Skolehverdagen

Under den siste kategorien var hensikten å finne ut av hvordan de jobber for å fremme sosial kompetanse i klasserommet, og generelt i skolehverdagen, og om det eventuelt er noen spesielle tiltak de bruker?

Denne kategorien er mest rettet mot de informantene som jobber som lærere i begynneropplæringen. Begge disse lærerne la stor vekt på det å trekke “lekevenner” i friminuttene. Ikke bare for å sikre at alle hadde noen å leke sammen med, men også for å sikre at alle ble “vant” med å leke med alle. Slik at dette ville rullere fra uke til uke, eller fra dag til dag. Dette gjør at alle elevene kan føle seg inkludert, uavhengig om du er den som har mange å leke sammen med, eller om du er den som ofte går alene. Slik som nevnt i teorien ovenfor kom det høsten 2019 en stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020) med tittelen “Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole” (Alver, 2018). Grunnen til at den kom er trist, men det var fordi det

var mange elever som ble ekskludert fra fellesskapet i skolen og barnehagen. Derfor er det ekstra fint og se at dette er noe det fokuseres ekstra mye på ute i skolen, og barnehagen nå. Lærer 1 utdyper at inkludering kan være et nøkkelbegrep for at barnet trives på skolen, og da er dette noe som er helt nødvendig å fokusere på.

En annen mann som har stort fokus på dette begrepet er professor Thomas Nordahl som gjennom en tale formidlet at dette med inkludering er veldig viktig å ha fokus på helt fra starten av, det er viktig at barna ikke “låser” seg til elever å leke sammen med, men at de lærer seg til at det er lurt å bytte på, og at det kan være gøy å leke med forskjellige (Jelstad, 2016). Nordahl legger også stor vekt på det inkluderende fellesskapet på alle plan (kunnskapsdepartementet, 2018). Det er viktig at alle barn i skolen, og barnehagen føler at de har en betydning, og en plass i fellesskapet (kunnskapsdepartementet, 2019). Denne teorien utfylte det som både lærer 1 og lærer 2 sa, det virket som de hadde jobbet mye med, og hadde en klar plan på hvordan dette skulle foregå. Og hadde gode erfaringer knyttet til dette.

Rektor nevnte også at de hadde trivselsledere på skolen, dette var gjerne de litt eldre elevene som hadde ansvar for å “arrangere” leker i friminuttene, for de som var litt yngre. Her får elevene øve seg på mange ulike ferdigheter, samtidig som de får leke sammen med barn i ulike aldre. Selv om dette spørsmålet i hovedsak var rettet mot skolen, ble det også stilt spørsmål om dette i barnehagen. Barnehagepedagogen nevnte at de i barnehagen har tilnærma samme opplegg, og delte inn i “lekegrupper” som de ofte kjørte en uke, før de byttet. Dette kunne være blandede grupper slik som jentegrupper, guttegrupper, eller grupper basert på de som de skulle begynner på skolen med til neste år.

Leken er noe som barnehagepedagogen, men også spesielt lærer 1 la veldig stor vekt på, og de brukte mye ressurser på akkurat dette. Det å starte på skolen kan være en veldig utrygg og sårbar prosess for mange barn, og de første inntrykkene de får på skolen kan ha stor betydning for resten av skoleløpet (Unhjem & Olsen, 2021: 40). Barnas møte med skolen vil inkludere mange brudd, både i forhold til fysisk miljø, organiseringer, ting skjer på i andre rom, og mye nytt leke- og læringsmateriell (Hogsnes & Moser, 2014: 3). Derfor kan det være veldig trygt å

besøke skolen og blir litt kjent i forkant nevner barnehagepedagogen. Dette er også noe som både lærer 1 og lærer 2 har sett har fungert. De merker at de barna som har gått i barnehagen, og hatt turer med dem til skolen i forkant er mer trygge. Og at lekegrupper, og det at lærerne er “på” helt fra starten av i forhold til organisering av dette blir sett på som veldig positivt, dette er noe de også har fått tilbakemeldinger fra foreldre på.

Det finnes mange ulike måter å gjøre det på, barnehagen valgte å ta hensyn til hvem elevene skulle gå sammen med til neste år på skolen når de valgte lekegrupper. Dette kan gjøre at noe som oppleves som skremmende, kan blir litt tryggere for elevene.

5 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvordan barnehage og skole bruker tidlig innsats i arbeid med sosial kompetanse i overgangen mellom barnehage og skole. Målet var å undersøke hva pedagoger mener er relevante tiltak for utvikling av god sosial kompetanse blant skolestartere. Funnene viser at informantene har noe ulik erfaring med arbeid med tidlig innsats og sosial kompetanse, da de jobber på ulike arenaer og møter barna i forskjellige settinger. Barnehage og skole samarbeider en god del om overgangen, men samarbeidet kunne vært bedre fra skolen sin side. Oppgaven bidrar til å synliggjøre viktigheten med en god overgang mellom barnehage og skole, og ulike typer kontinuitet vil kunne bidra til å oppnå en trygghet og bedre sosial kompetanse for skolestarterne. Eksempel på ulike typer kontinuitet kan være fysisk kontinuitet hvor det tas hensyn til at barna skal bli kjent og trygge på miljøet på skolen før skolestart, eller sosial kontinuitet hvor det legges stor vekt på at barna kommer i klasse med noen de kjenner og har gode relasjoner til. Filosofisk kontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet kan også ha noe innvirkning på overgangen, da det er viktig at elevene kjenner til noen arbeidsmøter og innhold, samt at kommunikasjonen mellom barnehage, skole, elev og foresatte fungerer bra. Samlet sett gir dette grunnlag for å konkludere med at hvordan barnehagen og skolen samarbeider om å gi barnet forutsigbarhet og kontinuitet, har stor innvirkning på hvordan barnet takler overgangen fra barnehage til skole, og vil i stor grad påvirke den sosiale kompetansen hos skolestarteren.

5.1 Begrensninger og styrker ved forskningsarbeidet

En begrensning ved forskningsarbeidet var at utvalget av informanter består av kun en barnehagepedagog, samt to lærere og en rektor. Dermed gir ikke forskningsarbeidet grunnlag for å sammenligne data fra ulike barnehager, som ville gitt en bedre innsikt i hvordan flere barnehager forbereder barna for skolestart. Å intervju to lærere begrenset også forskningsarbeidet litt da det var lite og sammenligne fra skolens side, da rektor har et mer administrativt syn på overgangen mellom barnehage og skole, og svarer mer overordnet enn de andre informantene. Alle informantene arbeider for samme kommune, noe som gir et innsyn i hvordan denne kommunen tar stilling til arbeid med sosial kompetanse ved skolestart, men vil ikke gi et korrekt svar på hvordan dette fungerer generelt i barnehage og skole. En annen begrensning ved forskningsarbeidet var koronapandemien, som har ført til at det har vært utfordrende å få tak i informanter, da pedagogene har fullt opp med ekstraarbeid og sykdom, og lite tid til å stille til intervju. Oppgaven endte opp med fire informanter, og kunne gjerne hatt en eller to til for å kunne sammenligne vår intervjudata bedre og fått en større variasjon.

En styrke ved forskningsarbeidet var at informantene hadde svært god erfaring med nettopp overgang fra barnehage til skole, og under intervjuene ble det samlet inn mye intervjudata til analyse. En annen styrke var at intervjuguiden ble testet ut på en lærerstudent før intervjuene, noe som ga oss et innblikk i hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Intervjudata som ble samlet inn, samsvarte i stor grad med de ulike definisjonene og begrepene som var blitt undersøkt i forkant, noe som ga oss et godt utgangspunkt for videre analyse og drøfting. En annen styrke ved forskningsarbeidet er at samarbeidet mellom barnehage og skole belyses. Dette er svært viktig da det kommer frem i undersøkelsen av Hogsnes og Moser (2014) at pedagogiske ledere i barnehagen er mer opptatt av at førsteklasseleerere skal møte førskolebarna i barnehagen før skolestart for å bli bedre kjent før skolestart, enn det lærerne på skolen er (Hogsnes & Moser, 2014: 10).

5.2 Videre forskning

Denne oppgaven gir kun et begrenset bidrag til forskningsfeltet som dreier seg om overgangen mellom barnehage og skole og hvordan det samarbeides for å oppnå en god sosial kompetanse for skolestarterne. Til videre forskning vil det kunne være nyttig å belyse dette temaet fra flere

innfallsvinkler, gjerne med intervjudata med pedagoger fra forskjellige kommuner, for å sette det i et større perspektiv. Observasjon av elever i barnehage og skole over tid, samt observasjon av selve overgangen mellom barnehage og skole, vil kunne gi viktig og verdifull informasjon om hvordan elevene opplever selve overgangen, og hvordan pedagoger i barnehage og skole i praksis samarbeider om overgangen. Det kan også være interessant å undersøke i hvor stor grad de foresatte og eleven selv føler seg inkludert i overgangen.

Referanser:

Alver, V. (2018, 24. september). *Tidlig innsats: Hva er det?* Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/tidlig-innsats-hva-er-det/>

Forebygging.no. (2022, 10. januar). *BTI- Bedre Tverrfaglig Innsats*. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsater/BTI/>

Gjervand, M. (Red). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.

Gundersen, K. K., Olsen, T. M., Finne, J. S., & Daleflod, B. (2015). *AART- en metode for trening i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.

Hargie, O. (2006): *Skill in practice: An operational model of communicative performance*. I:

Hargie, O. (red): *The Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.s. 37-59.

Haugan, I. (2019, 20. august). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*. NTNU.

<https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>

Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning.

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/92/92>

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Krogh, T, E. (2021, 10. oktober). *Sosial kompetanse*. NdlA. [https://ndla.no/nn/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:afe62c93-41c4-4071-82a5-](https://ndla.no/nn/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:afe62c93-41c4-4071-82a5-b80ec4386a46/topic:1:570de8f8-9b9d-48c3-ada7-8f5f8e0c00eb/resource:1965c73f-c3b4-46df-b949-8dba80abf245)

[b80ec4386a46/topic:1:570de8f8-9b9d-48c3-ada7-8f5f8e0c00eb/resource:1965c73f-c3b4-46df-b949-8dba80abf245](https://ndla.no/nn/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:afe62c93-41c4-4071-82a5-b80ec4386a46/topic:1:570de8f8-9b9d-48c3-ada7-8f5f8e0c00eb/resource:1965c73f-c3b4-46df-b949-8dba80abf245)

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal.

Lesesenteret. (2021). *Two teachers: forskning på effekten av økt lærertetthet*. UiS. [Two Teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.

Meld. St 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Meld. St. 21 (2016-2017). *lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](#)

Nicolaisen, R. (2019, 30. august). *Vi trenger kvalitet og forutsigbarhet i skolen- det gir trygghet*. Arbeiderpartiet. <https://www.an.no/vi-trenger-kvalitet-og-forutsigbarhet-i-skolen-det-gir-trygghet/o/5-4-1073764>

Nordahl, T. (2000): *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/ 00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Norkyn, A., Andersen, H. I. M. & Hanssen, N. B. (2021). *Overgangen fra barnehage til skole*. Utdanningsforskning. [Overgangen fra barnehage til skole \(utdanningsforskning.no\)](#)

Ogden, T. (2018, 30. august). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.no/ tidlig innsats. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>.

Olsen, M. H. & Fasting, R. B. (red). (2021). *Tidlig innsats*. Cappelen Damm.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>

Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J. (1999): Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. I: Pianta, R. C. & Cox, M. J. (1999): *The transition to kindergarten*. Brookes publishing.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (2. utg). Cappelen Damm.

Raknes, S. (2014). *Grønne tanker- glade barn*. (1.utg.). Gyldendal.

Thorkildsen, S. L. (2020, 28.januar). *De tre pilarene i traumebevisst omsorg*. RVTS Sør. <https://rvtssor.no/aktuelt/294/de-tre-pilarene-i-traumebevisst-omsorg/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. august). *Rammeplan for barnehagen - overgangen mellom barnehage og skole*. [Overgangen mellom barnehage og skole \(udir.no\)](https://www.udir.no/overgangen-mellom-barnehage-og-skole/)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 21. september). *De yngste barna i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering (NAT01-04)*.

<https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv81?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål og vurdering (KRO01-05)*.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>

Utdanningsnytt. (21. september 2012). *Spesialskolenes historie*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

463493

Prosjekttittel

Sosial kompetanse knyttet til skolestart

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Herlofsen, camilla.herlofsen@uia.no, tlf: 95247582

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Sanden, emiliesanden97@gmail.com, tlf: 97574162

Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (2)

20.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består av at et nytt utvalg (Utvalg 3) er lagt til. Det vil kun behandles alminnelige personopplysninger om utvalget.

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Henning Levold Lykke til videre med prosjektet!

28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål data-minimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og datapoffabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/meldevendringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Intervjuguide skole og barnehage

Intervjuguide

	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledningsspørsmål	Hvilken stilling har du? Hva jobber du med? Hvor mange års erfaring har du i arbeid med barn?	
Sosial kompetanse	Hva legger du i definisjonen sosial kompetanse? Har du erfaring med å jobbe med utvikling av sosial kompetanse? Hvordan tilrettelegger du skolehverdagen for barn som har vansker innenfor sosial kompetanse? Hvordan oppdager du at en elev har utfordringer knyttet til sosial kompetanse?	Følger du en fast plan på dette?
Tidlig innsats	Hva legger du i begrepet tidlig innsats? Hvordan jobber dere med tidlig innsats i forbindelse med sosial kompetanse og skolestart? Hvilke tiltak brukes? Hvem samarbeider du med under tilretteleggingen?	Hvordan synes du det fungerer? Hva gjør du hvis det ikke fungerer? Hvordan samarbeider dere?

<p>Samarbeid barnehage-skole</p>	<p>Hvordan opplever dere samarbeidet mellom barnehage og skole?</p> <p>Hvordan bruker du informasjonen du får fra barnehagen for å tilrettelegge skolehverdagen for eleven?</p> <p>Blir det videreført noe fra barnehage til skole? eks. personer de kjenner, rutiner og vennskap?</p> <p>Har dere noe form for besøk med skole/barnehage i forkant av skolestart?</p>	<p>Hva kunne vært gjort annerledes?</p> <p>Tenker du at det har noe for seg å gjennomføre et slikt besøk? og hvorfor?</p>
<p>Elev/foresatte</p>	<p>Hvordan involverer dere eleven/foresatte i overgangen?</p>	
<p>Skolehverdagen</p>	<p>Hvordan jobber dere med å fremme sosial kompetanse i klasserommet?</p> <p>Hva tenker du kan være utfordrende? (Rammevilkår, ressurser, antall lærere, støtte)</p>	<p>Hvordan fungerer dette?</p> <p>Har dere fokus på noe spesielt som eks. lek? lekegrupper i friminuttet? Rollespill?</p> <p>Har du noen ideer til hva som kunne vært annerledes?</p>

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet:

“sosial kompetanse knyttet til skolestart”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tiltak som blir brukt i overgangen mellom barnehage og skole når det kommer til sosial kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som skal skrive en masteroppgave på 30 studiepoeng om tiltak som brukes innenfor temaet sosial kompetanse.

Siden vi har sosial kompetanse som vårt tema, tenker vi at tidlig innsats står svært sentralt, og ønsker å undersøke hvilke tiltak som blir brukt i overgangen mellom barnehage og skole, og hvilke forhold pedagoger har til dette. Vi ønsker derfor å intervjuere lærere som jobber på 1. trinn, i tillegg til pedagoger i barnehagen for å høre to sider av samme sak. Vi har tenkt å bruke de samme spørsmålene, disse ligger som et vedlegg under.

Alle opplysningene som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at all data som kommer inn gjennom intervjuet vil på ingen måte kunne spores tilbake til hvilke elever, pedagoger, assistenter, eller skoler det gjelder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder (UIA) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har tenkt å intervju to lærere som jobber på småtrinnet ved samme skole, i tillegg til å intervju en pedagog som jobber med førskolebarna i barnehagen. Dette gjør vi for å få se ulike syn på temaet sosial kompetanse hos skolestarterne, og ønsker å undersøke erfaringer rundt dette.

Grunnen til vi har valgt å spørre nettopp deg, er fordi vi har fått opplysninger fra din sjef om at du arbeider på småtrinnet og tenker du gjerne har noe erfaring med sosial kompetanse innenfor skolestart, som du kan bidra med i vår forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke kvalitativ metode som handler om intervju bestående av i underkant 20 spørsmål. Vi vil ta notater underveis for å registrere dataen og funnene som kommer inn. Om du velger å delta i prosjektet vil du få spørsmålene i forkant av intervjuet, og under selve intervjuet vil det ikke bli brukt noe form for lydopptak, kun notater underveis.

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.

Spørsmålene vi stiller vil ikke påvirke forholdet ditt til skolen/ andre lærere. Vi kommer ikke til å møte elevene dine, vi er kun interessert i ditt syn på dette temaet. Vi er ikke interessert i enkeltelever, men ønsker å undersøke hvordan du opplever dette.

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.

Du vil ikke kunne bli kjent igjen av noen som helst, alt vil bli gjort helt anonymt.

Det vil kun være veileder, samt oss to studenter som har tilgang til vår forskning. Vi vil ikke nevne noen navn eller noe som kan gjenkjenne enkeltpersoner eller steder, og har kode på pc slik at ingen uvedkommende får sett oppgaven før det er ferdigstilt og alt er anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai. Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres etter at prosjektet er avsluttet. Data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder (UiA) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder (UiA) ved Camilla Herlofsen, tlf: 95247582, epost: camilla.herlofsen@uia.no
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, E- post: personvernombud@uia.no

Malene Telhaug: tlf: 97436581, E-post: malenetelhuag@gmail.com

Emilie Sanden: tlf: 97574162, E-post: emiliesanden97@gmail.com

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Malene Telhaug og Emilie Sanden (forskere)

Camilla Herlofsen (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «sosial kompetanse knyttet til skoles-
tart», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

_____ å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Fordeling av arbeidsoppgaver

Siden vi er to om denne oppgaven så har det vært naturlig at begge har deltatt på alt som har blitt skrevet, da vi så det som nødvendig å lese oss opp på hele feltet sammen, og også foreta undersøkelsene sammen. Malene har hatt størst fokus på feltet “sosial kompetanse”, både under teoridelen og drøftingen, mens Emilie har hatt størst fokus på tidlig innsats og overgang fra barnehage til skole. Malene har skrevet store deler av metodedelen, mens Emilie har skrevet store deler av innledning og avslutning. Vi har begge lest gjennom, rettet feil og mangler, samt kommet med tilleggsinformasjon gjennom hele teksten.