

Forord

Da er masteroppgaven endelig kommet på trykk. Denne masteroppgaven er et resultat av studiet Spesialpedagogikk som er et samarbeidsstudium mellom DMMH og NTNU. Det har vært en lang og slitsom prosess, men samtidig har jeg lært mye og sitter igjen med en oppgave jeg er stolt av. Jeg hadde mange tanker til å starte med, og det var ikke like enkelt å få samlet trådene og holde fokus, men jeg har til slutt fått frem det jeg selv synes har vært viktig å belyse.

Jeg vil takke alle mine informanter som har stilt opp både til intervju og observasjon. Jeg vil også takke min kjære samboer, Daniel for å ha holdt ut med meg i denne prosessen, samt min kjære bror for korrekturlesing og annen god hjelp. Til slutt vil jeg få takke min veileder Pål Aarsand for god veiledning og gode samtaler.

Anne-Marthe Lien

Trondheim, oktober 2016

Innhold

1 Innledning	1
Tema og problemstilling	3
Den politiske debatten	4
«Det beste frå barnehage og skule»	4
«Vi må få slutt på lekeskolen»	5
Hvordan har det gått?	6
2 Teoretisk perspektiv	7
Sosialkonstruktivisme	7
Språkets rolle i sosialkonstruktivismen	8
Posisjoner	9
Normalitet som sosial konstruksjon	12
Oppsummering	15
3 Metodisk tilnærming	17
Kvalitativ forskningsmetode	17
Observasjon	17
Intervju	18
Forskerrollen	19
Utvalg	20
Presentasjon av klassene	21
Presentasjon av informantene	21
Datainnsamling	22
Gjennomføring av observasjon	22
Gjennomføring av intervju	22
Organisering, bearbeiding og analyse av data	23
Transkribering	23
Koding	24

Analyse og fremstilling av funn	24
Kvalitet i kvalitativ forskning	25
Pålitelighet.....	25
Gyldighet.....	26
Overførbarhet	26
Etiske prinsipp	27
4 «Den normale eleven»	29
Lærernes forventninger til det å være en elev	29
Å være forberedt.....	29
Å være sosialt moden	31
Å være tilpasningsdyktig.....	32
Skolens forventninger til det å være en elev.....	33
Normer og regler	34
Skolen som noe annet enn barnehagen	39
5. Avsluttende diskusjon	41
Hvordan forventes den normale eleven å være?	41
Grensen for normalitet	42
Det beste fra barnehage og skole?	43
Veien videre	44
Referanser	45
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	49
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre	51
Vedlegg 3: Intervjuguide	52
Vedlegg 4: Intervjuguide 2	56
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	59

1 Innledning

I en alder av 5 og 6 år starter dagens barn på skolen. De aller fleste av dem har gått i barnehage i flere år, og går nå over fra å være størst til å bli minst. De går også over fra å være et barn til å bli en elev. Men hvordan møter disse barna skolehverdagen, og hvordan blir de møtt? Er det slik at alvoret tar over for det som tidligere var lek og moro? Blir skolehverdagen kjedelig og skremmende, eller blir skolehverdagen fylt med kreativitet, nysgjerrighet og lærelyst? Å kunne være moden for skolen er i Norge knyttet til en bestemt alder, men alle er kanskje ikke like klare for skolen det året de fyller 6 år. Selv om både barnehagen og skolen er arenaer for omsorg, oppdragelse, lek og læring, representerer de også to ulike kulturer med forskjellige mål og verdier (Berge & Alvestad, 2007, s. 188). I overgangen til skolen vil barna derfor møte både likhetstrekk og ulikheter mellom de to institusjonene.

Barnehagen og skolens syn på hva som er det beste for barnet, og hvordan de lærer best, vil påvirke hvordan de legger til rette for læring og hvordan de samarbeider i forhold til overgangen mellom de to læringskulturene (Berge & Alvestad, 2007, s. 191-192). For å sikre mer helhet og sammenheng i opplæringstilbudet til barn og unge, ble barnehagen i 2006 lagt inn under Kunnskapsdepartementet (Berge og Alvestad, 2007, s. 182). Barnehagens innhold består nå av sju ulike fagområder som ligner på det barna senere møter i skolen. Samtidig har også de fleste barnehager i dag fokus på skoleforberedende aktiviteter det året før barna starter på skolen. Skolene på sin side legger gjerne opp til at barna kan få besøke skolen og SFO før de starter der for å bli litt kjent.

Både i Rammeplan for barnehagen og Læreplan for grunnskolen, finner vi punkter som omhandler samarbeid mellom de to institusjonene. I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) finner vi et eget punkt som handler om samarbeidet mellom barnehage og skolen: «Barnehagen skal i samarbeid med skolen legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53). I Læreplan for grunnskolen finnes det ikke et eget punkt som handler om samarbeidet med barnehagen. Dette er kun nevnt i en liten setning under «Samarbeid med lokalsamfunnet» der det står: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Slik vi ser det her, kan det virke som at barnehagen har et større ansvar for å legge til rette for en god skolestart, der barna må tilpasse seg skolen sitt system og ikke omvendt. De som har vansker med å tilpasse seg og forstå skolens struktur, vil kanskje videre bli sett på som annerledes. Dette vil være avhengig av hva lærerne

forventer av den «normale» eleven, og hvor de trekker grensen for hva de anser som normalt hos en førsteklassing. Den normale eleven blir på denne måten en sosial konstruksjon av virkeligheten, fordi den kun bygger på skolen og lærernes forståelse av elevens interesser og behov.

Tema og problemstilling

I denne studien har jeg rettet fokuset mot barns møte med skolen, og sett på hvilke forventninger ulike lærere har til barna som starter på 1. trinn, hvilke normer og regler som er gjeldende og hvordan dette bidrar til å trekke grensen mellom det som er normalt og det som er avvikende. Jeg har ikke sett på selve overgangen mellom barnehage og skole, men på det som skjer når barna trer inn i skolen og går fra å være kun et barn til å bli en elev. Innenfor sosiale nettverk, slik som skolen, vil det finnes etablerte «sannheter» om hva som er av elevenes interesser og behov (Steinsholt, 2000, s. 12). Det vil også finnes «sannheter» om hva et barn er, som igjen vil påvirke lærernes forventninger til hvordan et barn skal oppføre seg i ulike situasjoner i skolen. Noen av disse «sannhetene» er gjerne forståelser av ulike fenomen som oppfattes som naturlige og riktige og som det ikke stilles spørsmål til (Seland, 2011, s. 17).

Gjennom intervju med tre lærere, har jeg fokusert på deres forståelser av ulike fenomen og hva de legger vekt på når de tar imot nye førsteklassinger. Ved bruk av sosialkonstruktivismen som teoretisk perspektiv, har jeg studert hvordan informantene konstruerer den «normale» eleven gjennom språket. Målet er ikke å kritisere den jobben lærere gjør, men heller bidra til refleksjon i forhold til hvordan førsteklassingene blir møtt med tanke på forventninger og krav, og hvordan dette kanskje bidrar til at ikke alle klarer å tilpasse seg like godt. De ulike sannhetene og kunnskapen som finnes rundt omkring på skoler, er ikke nødvendigvis det som er «sant», og kanskje flere bør bli mer kritiske til det som blir sagt og gjort.

Problemstillingen min med følgende underspørsmål ser derfor slik ut:

Hvordan blir den normale eleven konstruert på 1. trinn?

Hva forventer lærerne av elevene?

Hvilke normer og regler er gjeldende?

Hvordan bidrar disse forventningene, normene og reglene til å trekke grensen mellom normalitet og avvik?

Den politiske debatten

Det har i lang tid vært diskutert sammenhengen mellom barnehage og skole, og hva som er det beste for barna i forhold til lek og læring. Det har vært gjort flere undersøkelser og evalueringer av ting som er blitt prøvd ut i denne sammenhengen, og som jeg vil bruke til å kommentere denne debatten. Blant annet har det vært gjort prosjekter med mål om å få til et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, og flere doktoravhandlinger har tatt for seg konstruksjon av barn i barnehagen og prosesser i overgangen til skolen. Jeg vil ikke presentere skolen og barnehagen sin historie gjennom tidene, men kun trekke ut enkelte utsagn og debatter som har vært mye diskutert. Dette handler i hovedsak om at barnehagen og skolen har ønsket å samarbeide bedre, men samtidig har dette blitt vanskelig fordi de ikke helt deler samme synet på hva som er viktig for de enkelte institusjonene og hva de mener er viktig for barna/elevene.

«Det beste frå barnehage og skule»

Da det i 1997 ble innført 10 – årig grunnskole og skolealderen ble senket til seks år, var det et stort fokus på at barnehagen og skolen skulle samarbeide bedre. Et utsagn som er blitt mye brukt i denne debatten er «Det beste frå barnehage og skule». Det var et ønske om at det første året på skolen skulle ligne mer på barnehage, og skolens struktur og arbeidsmåter måtte derfor dempes ned (Pettersen, 2015, s. 94; Skram, 2007, s. 124). Dette finner vi også igjen i en innstilling til Stortinget som er gjort av kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i 1995:

Flertallet mener at for 6-åringene må dette nedfelles i læreplanen på en slik måte at den tradisjonelle vanlige skolens struktur og arbeidsmåter dempes ned. Dette innebærer et tilbud for 6-åringene der dagens aktiviteter organiseres på en friere og mindre bunden måte enn skolens sterke oppdeling i fag og timer (Innst. nr.15, 1995).

Det typiske i skolen måtte dempes ned og gi mer rom for friere aktiviteter. I Innst. O. nr 36 (1993-1994) hadde også Departementet fokus på at tilbudet til 6 – åringene skulle inneholde elementer av det beste fra barnehagen og skolen når det gjaldt tradisjoner, innhold og metoder. Det nevnes også at arbeidsformene skulle tilpasses modenhetsnivået til elevene (Innst. O. nr. 36, 1993-1994). Skram (2007) hevder at en av grunntankene bak det nye småskolesteget var at barn lærer gjennom lek, og at kunnskapen skulle formidles gjennom leken og det barnet var opptatt av (Skram, 2007, s. 115). Ettersom det første året på skolen skulle være preget av mye barnehagepedagogikk, skulle den formelle leseopplæringen vente til det andre skoleåret. Dette punktet ble i 2000 fjernet fordi det

viste seg at leseferdighetene i norsk skole var blitt dårligere. Det ble derfor bestemt at leseopplæringen skulle starte allerede første året (Aukland 2015, s. 47).

«Vi må få slutt på lekeskolen»

I 2014 skrev Håvard Tjora en tekst i Dagbladet som omhandlet nettopp lekens plass i dagens skole. Han viser til utsagnet; «Vi må få slutt på lekeskolen», som er et utsagn brukt av blant andre politikere. De mente det var på tide å få vekk «fjaset» og heller satse på mer målrettet arbeid i skolen (Tjora, 2014). Tjora mener dette har gjort mye skade og ført til at flere har kuttet ut leken i skolen. Han påpeker at det naturlige og normale har blitt til et problem, som for eksempel det å være aktiv:

Mange små barn har krutt i beina og maur i baken. Det er helt naturlig og normalt. Men jeg har de siste åra hørt om flere tilfeller der førsteklasinger har blitt utredet for ADHD fordi de er urolige og ukonsentrerte i løpet av en totalt stillesittende skoledag. Det som altså er naturlig og normalt, blir for mange definert som et problem og til og med sett på som unormalt. Det er et drøyt steg i retning av et overgrep mot ungene (Tjora, 2014).

Av dette sitatet kan vi se hvor lett det skapes avvikere i skolen, og at det kanskje ikke er spesielt mye rom for at elevene skal være aktive og nysgjerrige, slik som det er fokus på i barnehagen. Tjora kritiserer skolen for å ikke imøtekomme ungenes behov for bevegelse og lek, noe han mener fører til at enkelte barn får en tøff start på skolegangen med mye kjefting og irttesetting (Tjora, 2014). Aasebø & Melhuus (2005) viser til at oppdragelse ofte har vært knyttet til det å «temme» kroppen. Uønsket atferd og utseende kan gjøres om slik at det faller inn under samfunnets syn på det normale og aksepterte (ibid. s. 43). I skolen er muligheten for bevegelse og aktivitet gjerne begrenset til å gjelde friminutt eller andre aktiviteter som gjerne er styrt av de voksne (Lago, 2014). Karianne Franck (2014) har i sin doktoravhandling også stilt spørsmålet om hvordan det å være et aktivt barn kan gå over til å bli et problem eller en bekymring. Hun påpeker at det i Norge (og Norden), er høyt verdsatt å være et aktivt barn, og at det i barnehagen fokuseres på at barna skal være utforskende og få mulighet til å utfolde seg (Franck, 2014, s.7 i artikkel 2). Er det slik at barns utforsking og utfoldelse også har en viktig plass i skolen? Eller gjelder dette kun for barnehagen?

Hvordan har det gått?

Hvordan har det egentlig blitt med lekens plass i skolen? Og har skolen og barnehagen samarbeidet så godt som det var fokus på ved innføringen av den nye reformen? I tiden etter Reform97 ble innført, har det blitt gjort mange undersøkelser og evalueringer. I forhold til småskolens pedagogikk, var det et spørsmål knyttet til den nye førsteklassen og hvilken plass leken kom til å få i skolen. Resultatene viste at det ble mest lek når barna var i barnehagen, og mest voksenstyrte aktiviteter når barna var på skolen (Tønnesen, 2002, s. 96). En annen undersøkelse, gjort av Sidsel Germeten (2002), viste at flere av skolene hadde gjort både innholdet i skolehverdagen og utformingen av klasserommene til å ligne mer på barnehagen. Likevel fant hun at i noen av skolene var praksisen i 1. klasse fortsatt lik skoletradisjonen med klart inndelte timer og friminutt, og der de frie aktivitetene var lagt utendørs og de læringsstyrte til innendørs (Germeten, 2002). I Lina Lago (2014) sin undersøkelse, kom det også fram at leken ble mer kontrollert og begrenset i det barna startet på skolen (Lago, 2014, s. 80). Hun har i sin doktoravhandling sett på selve prosessen fra barna går siste året i barnehagen og til de starter på skolen. Hun har her fulgt de samme barna hele tiden, og prøvd å få innsikt i blant annet hvordan overgangen bidrar til å gjøre barn til elever. Ved å studere barnehagen og skolens fysiske rom, fant hun at barns mulighet for å skape sine egne plasser og muligheten til å bevege seg fritt var mer begrenset i skolen enn i barnehagen. I barnehagen kunne barna bevege seg mellom de ulike rommene, uavhengig av de voksne. I skolen derimot, var klasserommet tydeligere en plass hvor læreren kunne ha kontroll og oversikt (Lago, 2014, s. 80).

Prosjektet *Barnehage + skole = sant* som ble gjennomført i fem kommuner i tiden 2004-2006, bidro til at skolene og barnehagene fikk større forståelse for hverandres innhold og arbeidsmåter, samt et mer bevisst forhold til sammenhengen mellom begrepene lek og læring (Berge & Alvestad, 2007, s. 192-193). Likevel uttrykte flere lærere at «barnehage og skole» ikke er det samme. Berge og Alvestad (2007) mener at dette utsagnet gjør at det blir «vanskelig for barna å overføre den kompetansen de har med seg fra barnehagekonteksten, til skolens kontekst, fordi forventningene til hva som er viktig kunnskap er så forskjellig i de to institusjonene» (Berge & Alvestad, 2007, s. 192).

2 Teoretisk perspektiv

I denne delen vil jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet jeg har tatt utgangspunkt i for å finne svar på hvordan «den normale eleven» blir konstruert av lærerne i 1.klasse. Jeg vil starte med å forklare det sosialkonstruktivistiske perspektivet som ligger til grunn for hvordan jeg har valgt å analysere mine data. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet har fokus på språkets betydning og hvordan vår oppfatning av virkeligheten er språklig konstruert.

Sosialkonstruktivisme

Denne oppgaven bygger på perspektivet om at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert. Sosialkonstruktivismen mener at vi ikke kan forstå virkeligheten kun ved å observere den. «Virkeligheten er ikke bare det vi ser, men også et resultat av sosiale prosesser og interaksjoner mellom mennesker» (Burr, 1995, s. 3 – 4). Sosialkonstruktivistene er derfor spesielt opptatt av språk og hvordan vi mennesker sammen konstruerer kunnskap om virkeligheten. Dette handler om at vi navngir og kategoriserer mennesker og ulike fenomener på bakgrunn av hva vi oppfatter som sant eller riktig (Burr, 2015, s. 4 – 5).

Vår oppfatning av verden, hvordan vi forstår og kategoriserer den, er også avhengig av hvor vi lever og tiden vi lever i. Betydningen av hva barn og barndom er, har hele tiden vært gjenstand for forhandlinger og splid, og er derfor i stadig endring (Steinsholt & Øksnes, 2003). «Barn har blitt betraktet, og de har betraktet seg selv, forskjellig til ulike tider, i ulike kulturer og i ulike sosiale sammenhenger» (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 21). Lærernes syn på barn og hva de tenker er sant eller riktig for dem, vil også påvirke hva de gjør, hva de ikke gjør eller hvordan de forholder seg til barna (Burr, 2015, s. 5). Dersom en lærer mener at barna lærer best ved å sitte rolig ved en pult og lytte til læreren, vil dette også påvirke hvordan læreren legger opp undervisningen. Dersom læreren mener at barna lærer best ved å utforske selv og gjennom å leke, vil kanskje læreren legge opp undervisningen som lekpregede aktiviteter. På samme måte vil for eksempel synet på at barn er kompetente føre til at de som ikke innfrir denne forventningen om hvordan et barn skal være, havne utenfor og i en kategori som ikke – kompetente (Madsen, 2006, s. 103).

Språkets rolle i sosialkonstruktivismen

Språk har en sentral rolle i sosialkonstruktivismen. Vi blir født inn i en verden hvor det allerede finnes et språk og en måte å kategorisere og forstå virkeligheten på i den kulturen vi vokser opp. Vår forståelse av virkeligheten blir derfor utviklet gjennom sosial samhandling med andre mennesker (Burr, 2015, s. 10). Språket vårt påvirker hvordan vi tenker og hvilken mening de ulike begreper og kategoriene får for oss. Språket er derfor en forutsetning for tankene våre, og vår oppfatning av virkeligheten kan sies å være språklig konstruert (Burr, 2015, s. 10; Aasebø & Melhuus, 2005, s. 28). Det er ikke dermed slik at virkeligheten ikke finnes, men den får betydning for oss gjennom språket vårt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17).

Å studere sosiale konstruksjoner innebærer å undre seg over det som blir sagt, hvordan det blir sagt, og hvordan det kunne vært sagt på en annen måte. Gjennom å studere språket på denne måten, kan vi se hva som er sosialt og kulturelt akseptert som sant, riktig, fornuftig osv. (Börjesson, 2003, s. 21). Språket er fullt med sosiale kategorier som forteller oss hva noe er, hva det ikke er og hva det absolutt ikke kan være (Börjesson & Rehn, 2009, s. 82-83). Ved hjelp av språklige kategorier forstår vi oss selv og omgivelsene rundt oss. Vi kan for eksempel beskrive noe som sunt eller usunt, nytt eller gammelt, normalt eller unormalt. Mennesker blir også kategorisert inn i ung eller gammel, noen som nordmenn og andre som utlendinger. På samme måte blir også noen kategorisert som normale, mens andre som unormale eller avvikere (Morken, 2012, s. 69). Morken (2012) understreker at disse kategoriene har viktige funksjoner og at forskjellighet ikke nødvendigvis trenger å oppfattes som negativt. Arnesen, Kolle og Solli (2007) påpeker også at det å kategorisere barn, kan være til hjelp i forhold til å identifisere ulike typer av problemer så tidlig som mulig (Arnesen, Kolle & Solli, 2007, s. 94). Problemet er likevel at det som oppfattes som forskjellig så lett blir sett på som avvikende (Morken, 2012, s. 69).

Vi kan spørre oss hvem det er som bestemmer og kontrollerer hvordan språket brukes og deler inn i de ulike kategoriene. I følge den franske filosofen Michel Foucault (1973/1975, referert i Börjesson & Rehn, 2009, s. 45) er dette nært knyttet til det som har med kunnskap og makt å gjøre. Makt, slik Foucault beskriver det, er ikke noe som noen har og utøver over andre, men heller noe som alltid finnes i alle former for sosiale sammenhenger. Vi er dermed alle fanget i et nettverk av makt (Börjesson & Rehn, 2009, s. 45). Å kunne velge de ordene som skal beskrive verden, er derfor ikke en kamp mellom enkeltpersoner, men heller en kamp på systemnivå. Maktens drivkrefter finnes i samfunnets institusjoner (Foucault, 1980, referert i Østrem, 2002, s. 50). Makt blir til når samfunnets institusjoner definerer noe som sant eller riktig for så å kunne beskrive og kategorisere mennesker (Østrem, 2002, s. 49). Dette maktforholdet har en nær sammenheng med hvilken

posisjon en har i det aktuelle samfunnet eller konteksten. Makt handler om å være i posisjon til å kunne definere selve virkeligheten (Foucault, 1980, referert i Østrem, 2002, s. 49).

Posisjoner

Sosialkonstruktivismen betrakter individer som handlende subjekter som skaper seg selv gjennom ulike situasjoner og posisjoner (Scott, 1996, referert i Aasebø & Melhuus, 2005). I følge Burr (2015) blir vår identitet, selvforståelse og virkelighetsforståelse til gjennom ulike subjektposisjoner som vi trer inn i (ibid., s. 138-139). Selv om mennesket blir sett på som handlende subjekter, er det likevel knyttet en rekke rettigheter, plikter og forpliktelser som igjen styrer hva vi får lov til å si eller gjøre i den aktuelle posisjonen (Lock & Strong, 2014, s. 408; Burr, 2015, s. 139). Det er for eksempel knyttet andre rettigheter, plikter og forpliktelser til om man er lærer eller elev. På samme måte vil også en lærer posisjonere seg annerledes i samhandling med andre lærere enn i samhandling med elevene. I forhold til ulike roller, som i eksemplene vil være «elev» og «lærer», er disse mer permanente, mens posisjoner og det å posisjonere seg er mer kontekstspesifikt. Vi kan derfor gå både inn og ut av en posisjon i løpet av en samhandling, og posisjonene kan både utfordres, aksepteres og forsvares (Harrè referert i Lock & Strong, 2014, s. 407).

I posisjon til å kunne definere

Lærere er i en posisjon hvor de blant annet skal lede, organisere og motivere grupper av elever slik at de engasjerer seg i skolearbeidet, og samtidig skape et godt miljø i klassen. Lærere kan også være i en posisjon som autoriteter, men dette forutsetter at de har en *legitim makt*. Den legitime makten handler om at elevene oppfatter det som riktig at læreren bestemmer og tar beslutninger for klassen (Thornberg, 2014, s. 85-86). Siden læreren har mer kunnskap om det det skal undervises i, eller at læreren oppfattes som en person som vet best hvordan en lærer, kan læreren sies å ha *ekspertmakt* (Thornberg, 2014, s. 86). Nordahl (2000) bruker begrepet *hegemoni* for å beskrive den posisjonen som lærerne og skolen innehar (Nordahl, 2000, s. 331). Dette kan forstås som at noen har hegemoniet og vil forsøke å opprettholde eller forsterke sine posisjoner. Lærerne vil for eksempel velge den undervisningen som gir dem kontroll og innflytelse, og dermed opprettholder deres hegemoni. Med hegemoni menes ikke at lærerne og skolen anvender sin maktposisjon til nødvendigvis å bruke undertrykkende metoder, men at de er i en posisjon hvor de bestemmer alt som inngår i undervisningen som innhold, arbeidsmåter, normer, vurderinger, sanksjoner osv. (Nordahl, 2000, s. 331). Dersom lærernes kontroll og hegemoni blir truet av elevenes handlinger,

vil læreren fort beskytte undervisningen og sin egen posisjon. Dette skjer ved bruk av disiplin og maktbruken blir dermed mer tydelig. Nordahl påpeker samtidig at læreren skal ha hegemoni i klasserommet, men det kommer an på hvordan læreren forvalter det. Bruker læreren hegemoniet til å formidle lærestoff og legge til rette for gode læringsprosesser, eller brukes det også til å opprettholde og beskytte egne interesser? (Nordahl, 2000, s. 331 – 332).

Hvordan blir barn posisjonert?

Den kunnskapen om barn som lærerne ser på som «sann» og «riktig», vil bidra til å posisjonere barna på ulike måter. Som nevnt tidligere, har barn og barndom hele tiden vært gjenstand for forhandlinger og splid, og er derfor i stadig endring (Steinsholt & Øksnes, 2003). Forestillingene om barn og barndom bygger gjerne på voksnes egne minner om hvordan det var å være barn og deres egen barndom. Disse «sannhetene» om barn blir lite pålitelig ettersom den vil være tidsavhengig (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 21-22; Steinsholt, 2000, s. 12-13). Barndommen kan derfor sies å være en sosial konstruksjon ettersom betydningen av hva et barn er, alltid vil være i forandring (Steinsholt, 2000, s. 22).

Fram mot 1850 – tallet ble ikke status og posisjoner etablert ut i fra alder og fysisk modenhet, og barn ble derfor ikke sett på som noe vesensforskjellig fra voksne. Etter 1850 ble barnet mer beskyttet, og barndommen ble et fredet område for lek og munter glede (Steinsholt, 2000, s. 10-11). Nye teorier og metoder gjorde at det ble mer fokus på å iredesette, korrigere og oppdra barn slik at de kunne utvikle seg til å bli rasjonelle og fornuftige voksne (ibid.). Barnet har lenge blitt sett på som uskyldige og sårbare, og det har derfor vært et behov for å beskytte og kontrollere dem (Foucault, 1966, referert i Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 25; Beck, 1992, referert i James, Jenks & Prout, 1998, s. 7). Med tiden ble det også mer vanlig å se på barn som kompetente fra fødselen av (Steinsholt, 2000, s. 14). Brembeck, Johansson & Kampmann (2004) presenterer to ulike måter å se barnet som kompetent på. På den ene siden er barn kompetente i form av at de har egne rettigheter og krav på å bli møtt med respekt uavhengig av alder eller forutsetninger. På den andre siden er det kompetente barnet et barn som tar ansvar for sin egen læring, som er fleksibel og som har evne til å ta del i demokratiske prosesser (Brembeck m.fl., 2004, s. 21-22).

Å se på barn som kompetente, posisjonere barna som aktive subjekter som blant annet må handle selvstendig, vise personlig initiativ og utfolde seg kreativt i lek med andre barn (Madsen, 2006, s. 93). Dette er jo positivt i den forstand at barnet får en posisjon som aktive subjekter fremfor objekter som kun skal formes og ta imot kunnskap (Seland, 2011, s. 31; Tholin, 2007, s. 161). På en annen

side, mener Steinsholt (2000) at det har ført til en forventning om at barnet hele tiden skal være i stand til mer på veien mot å bli voksen (Steinsholt, 2000, s. 14). Barnet får dermed status som noe som skal bli i fremtiden; de skal hurtigst bort fra seg selv, de skal bli til noe, slik som oss voksne. På denne måten får ikke barn muligheten til å bare være barn i nuet, men de lever i en tilstand hvor de alltid skal bli noe annet enn det de er (Steinsholt, 2000, s. 14).

Alle disse teoriene og «sannhetene» om hva et barn er, er kun sosiale konstruksjoner. I følge Steinsholt (2000) er ikke barnet hverken normalt eller naturlig. Barnet er slik vi *ønsker* at det skal være (ibid, s. 12). Barn er heller ikke kun sårbare eller kun kompetente, men begge deler avhengig av situasjonen (Seland, 2011, s. 22). Vi kan derfor reflektere over hvilken sammenheng det er mellom disse forståelsene om barn og hvordan nåtidens barn *egentlig* er og hva de har behov for. Sett ut i fra det sosialkonstruktivistiske synet, kan vi ikke ta disse sannhetene om barn for gitt. «Alt det vi har regnet som sikkert, fundamentalt og etablert, er gjenstand for tvil» (Amundsen, 2003, s. 48). Som vi har sett, er lærerne i en slik posisjon at de kan definere hva en elev er og hva den har behov for. Elevene blir satt i en posisjon hvor de vil være prisgitt voksnes definisjonsmakt (Østrem, 2012, s. 33). Hvilke muligheter har egentlig barna til å komme med kommentarer til det vi voksne har bestemt at de skal være?

Barns motmakt og agentskap

Hva et barn får lov til å si eller gjøre i en aktuell situasjon, er styrt av en rekke rettigheter, plikter, lover og regler som er knyttet til deres posisjon. Et slikt syn på subjektet, gjør det ifølge Burr (2015) vanskelig i forhold til agentskap og fri vilje. Hun mener at dersom vi mennesker er produkter av sosiale konstruksjoner, vil våre handlinger, begreper og tanker være styrt av kulturelle og sosiale konstruksjoner, og ikke ut i fra vår egen fri vilje (ibid., s. 31)

Makten som finnes i språket vårt og hvordan vi snakker om verden på, er ikke statisk men foranderlig. De ulike «sannhetene» som finnes i samfunnet vil derfor også være i stadig forandring og samtidig gjenstand for forhandlinger. Hvem som eier kunnskapen og trekker opp skillet mellom sant og falsk, er ikke gitt en gang for alle (Østrem, 2012, s. 53). Selv om de voksne er i en slik posisjon til å kunne definere hva et barn er eller skal være, vil de alltid møte motstand i samhandling med barna: «Der det er makt, vil det alltid være motstand» (Foucault 1966, referert i Amundsen, s. 52). Barns protester kan forstås som reaksjoner på de ytre forventningene og på de virkelighetsbeskrivelsene som «ligger» i skolen som sosialt system (Foucault og Schaanning, 1999, referert i Østrem, 2012, s.54). Elever i skolen kan aktivt yte motstand gjennom å forstyrre eller

ødelegge for lærerne og deres undervisning. De kan også yte motstand ved å være passive og unnlate å gjøre noe (Nordahl, 2000, s. 93). Når et sett med kunnskaper defineres som gyldig, er det lett at elevenes motstand blir ignorert (Østrem, 2012, s. 139). Elevenes handlinger kan lett bli knyttet til avvikende trekk ved eleven og som et problem som ligger i individet, fremfor å se handlingene som motstand mot skolens strukturer (Nordahl, 2000, s. 87). Dersom en skal anerkjenne barn som aktive subjekter, mener Østrem (2012) at det handler om å se hvordan barn yter motstand på ulike måter (Østrem, 2012, s. 53).

Dersom vi tenker makt slik Foucault ser det, vil maktutøvelsen i skolen blant annet være forbundet med forvaltning av kunnskap og hva som er riktig eller feil kunnskap om barn. Denne kunnskapen kan også få en disiplinerende funksjon ved at den brukes til å kartlegge, teste og diagnostisere barn, samt sette noen barn i kategorier som normale eller avvikende (Østrem, s. 55-56). Denne kunnskapen om barn kan vi ikke ta for gitt, og normalitet er derfor noe av det vi kan si er sosialt konstruert.

Normalitet som sosial konstruksjon

Som vi har sett, hjelper språket vårt oss til å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss. Begrepet normalitet kan likevel være en vanskelig kategori å forholde seg til. I boken «Normalitet» tar Hylland Eriksen (2006) opp spørsmålet om hva normalitet er og om dette er likt for alle overalt. Han mener dette forandrer seg hele tiden og at grensen for normalitet både er utydelig og i stadig endring. Han sier også at på noen områder har normalitetsgrensen blitt snevret inn. Oppfatningen av hva som er normalt i en kultur kan bli sett på som unormalt i en annen. Eriksen sier at grensen for normalitet også er i stadig endring, noe som viser at normalitet blir konstruert i forhold til den tiden og kulturen begrepet blir brukt i (Hylland Eriksen, 2006, s.9 – 23). Handlinger som for eksempel tidligere var forbudt, er i dag tillatt og motsatt (Schiefløe, 2011, s. 387). Hvordan vi forstår begrepet normalitet, vil også påvirke hva vi gjør og hva vi ikke gjør (Burr, 2015, s. 5). En forståelse av at det normale mennesket er det samme som det sunne og friske mennesket, kan føre til at en blir opptatt av individets mangler og dermed fokuserer på å gjøre individet friskt fremfor å se sammenhengen mellom sykdom og samfunnsforhold (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002, s. 40). En forståelse av at det normale mennesket er som «gjennomsnittet», med utgangspunkt i statistiske målinger, kan føre til at en fokuserer på å gjøre alle like, der det gjennomsnittlige er målet (ibid.).

Når vi snakker om normalitet, kategoriserer vi også noe som unormalt eller avvikende. Gjennom ulike oppfatninger og forventinger om hvordan et barn skal være, hevder Madsen (2006) at det også skapes avvikskategorier. Forventninger til barnet er, som vi har sett, ofte knyttet til ulike former for kompetanse som barnet må leve opp til i familien, skolen, barnehagen og fritidslivet (ibid. s. 103). Dersom det for eksempel stilles krav til en elev om å være sosialt kompetent, skapes det samtidig en avvikskategori med de elevene som ikke klarer å innfri disse forventningene (Madsen, 2006, s. 103).

Normer, regler og forventninger

En *norm* kan sies å være en kjent og allment akseptert forskrift som sier noe om hva som er riktig og uriktig atferd. De aller fleste normer er *uformelle* som vil si at de ikke har noen form av offisielle regler. Normer som er nedskrevet og vedtatt av en formell myndighet, sies å være *formelle* (Schiefløe, 2011, s. 144-145). Noen normer gjelder i de fleste samfunn, slik som for eksempel at det ikke er lov til å stjele. Andre gjelder kun i avgrensede områder. Normer er gjerne knyttet til samfunnets overordnede verdier som styrer hva som er akseptabelt, ønskelig og verdifullt (Overland, 2007, s. 154). Forventninger er mer knyttet til enkeltpersoner, men har ofte en sammenheng med de normer og regler som ligger i samfunnet.

I skolen møter elevene et sett med normer og verdier, samt regler som både er felles for hele skolen eller spesifikke for den enkelte klassen. Reglene i skolen formidler viktig informasjon til elevene, og bidrar til å skape gode vaner og rutiner i hverdagen. Ved bruk av regler blir hverdagen enklere både for elevene og lærerne; Lærerne slipper mas og gjentakelser, og elevene slipper å spørre eller teste ut hva de får lov til (Ogden, 2015, s. 136 - 137). Reglene bidrar på denne måten til å skape forutsigbarhet: Eleven har en oppfatning av hva lærerne venter av dem, samtidig at de vet hva de forventer av lærerne. På samme måte vet lærerne hva de forventer av elevene, og de har også en oppfatning av hva som forventes av dem som lærere (Schiefløe, 2011, s. 144). Dette er en del av det som Ilstad (2004) betegner som sosial kontroll. Vi aksepterer den sosiale kontrollen fordi den gir oss trygghet og fordi den gjør det mulig for oss mennesker å leve sammen (ibid. s. 80)

Som nevnt i et tidligere avsnitt, har det med tiden blitt mer vanlig å se på barna som kompetente fra fødselen av (Steinsholt, 2000, s. 14). På bakgrunn av skolens normer og verdier, blir barna møtt med helt bestemte forventninger til hva som er ønskelig i forhold til atferd, språk og tenkning (Madsen, 2006, s. 90). Madsen (2006) kaller disse forventningene for normalitetsforventninger som omhandler både skolens sosiale strukturer og kulturelle verdier, samt lærernes egne forestillinger

om hva som er ønskelig. (ibid. s. 90). «Disse normalitetsforventningene representerer ofte mer eller mindre bevisste forestillinger om hvordan barn skal være normale» (Madsen, 2006, s. 95). Det normale barnet blir gjerne sammenlignet med *det kompetente barnet* og *det selviakttakende barnet* (ibid.). De ulike normalitetsforventningene er knyttet til hvordan barna forventes å oppføre seg i ulike situasjoner. At barnet skal være kompetent handler, ifølge Madsen, om at barna må både tilpasse seg en bestemt sosial orden, men samtidig kunne handle selvstendig, vise personlig initiativ og utfolde seg kreativt i lek med andre barn (ibid., s. 93) Det selviakttakende barnet handler om at barnet må *forholde seg til sine egne handlinger, indre motiver og følelser og kunne formulere dem språklig* (ibid, s. 95). Med andre ord må barnet ha et bevisst forhold til hvordan det fremstiller seg på overfor omgivelsene.

Overvåkning og kontroll

Selv om barnet blir sett på som kompetent og som en aktiv deltaker i deres eget liv, vil det alltid finnes grenser for hva barnet kan gjøre. Både i form av hvor barn kan oppholde seg, hva de kan gjøre i det aktuelle rommet, og i hvilket tidsrom (James, Jenks & Prout, 1998, s. 38-39). Når vi skal studere barns handlekraft og aktive deltakelse, blir det også relevant å studere deres *kroppslighet*. James, Jenks og Prout (1998) kritiserer den nye barndomsforskningen for ikke å fokusere på betydningen av barns kroppslighet i forhold til det å være aktive deltagere i det sosiale liv (ibid. s. 147).

I boken *Overvåkning og straff*, tar Michel Foucault for seg det moderne fengselets historie og diskuterer hvordan «straffen gjennom tidene har innebåret forsøk på å kontrollere menneskenes kropp» (Foucault, 1975). Foucault ser fengselet som uttrykk for den overvåknings – og disiplineringsteknikk som har utviklet seg innen blant annet skolene. I følge Foucault (1975), handler det å kontrollere kroppen også om å kunne utnytte tiden bedre. Det som kan forstyrre eller distrahere, blir fjernet. I arbeid er det ikke tillatt å more seg med klassekameratene. Til og med i matpausen korrigeres tiden ved at det ikke er lov til å snakke med medelever (Foucault, 1975, s. 138-139).

Når barn blir definert og kategorisert ut i fra de voksnes kunnskap om barn, blir spørsmålet som nevnt; Hva er gyldig kunnskap om barn? Godhet, tidlig innsats og forebygging blir gjerne brukt som argument for å kunne kategorisere og vurdere barn som faller utenfor de gitte grensene for normalitet. Man vil jo det beste for alle barn, og det blir derfor vanskelig å motsi et slikt argument.

I all hovedsak så handler det jo om at alle barn skal bli inkludert og at tidlig innsats og forebygging vil bidra til sosial utjevning (Østrem, 2012, s. 63-64).

Oppsummering

Som vi har sett, handler sosialkonstruktivisme om at vi må være litt mer kritiske i forhold til det vi kanskje alltid har tatt litt for gitt. Vår kunnskap om virkeligheten er ikke nødvendigvis sann. Språket har en helt sentral rolle i forhold til å kunne definere noe som normalt eller unormalt, sant eller usant. Disse konstruksjonene skjer i samhandling mellom mennesker og i ulike institusjoner slik som skolen. Hvem som har makt til å kunne definere, handler igjen om hvilken posisjon en person har. Lærere er for eksempel i en slik posisjon at de styrer over mye av det som inngår i undervisningen og elevene blir gjerne satt i et asymmetrisk forhold til lærerne. Likevel kan læreres posisjon bli utfordret ved at elevene posisjonerer seg som aktive motstandere av den praksisen de blir en del av og som de kanskje ikke er helt enig i. Sosialkonstruktivismen kan deles inn i fire ulike hovedpunkter som bidrar til å binde feltet sammen og som oppsummerer det teoretiske perspektivet jeg vil bruke videre i analysen av mine funn:

En kritisk innstilling til «tatt-for-gitt»-kunnskap: I følge Burr (2015) er sosialkonstruktivismen opptatt av at vi ikke skal ta all kunnskap for gitt, men være mer kritiske til hvordan vi observerer og forstår verden. Det er med andre ord ingenting som tilsier at det vi observerer og måten vi forstår verden på, er en objektiv sannhet (Burr, 2015, s. 2-3).

Historisk og kulturell spesifitet– Sosialkonstruktivismen mener også at vår oppfatning av verden, hvordan vi forstår og kategoriserer den, er avhengig av hvor vi lever og tiden vi lever i. Hvordan vi forstår ulike begreper og kategorier som for eksempel barn og barndom, vil være påvirket av tiden vi lever i. Synet vi har på barn og barndom i dag er helt annerledes enn det var for 20 år siden. På samme måte er også kulturen vi lever i med på å påvirke vår virkelighetsoppfatning (Burr, 2015, s. 3 – 4).

Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling – Sosiale konstruksjoner fører også til ulike sosiale handlinger. Hva vi ser på som for eksempel sant eller riktig vil også påvirke hva vi gjør, hva vi ikke gjør eller hvordan vi forholder oss til andre mennesker (Burr, 2015, s. 5).

Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser– Vår kunnskap om virkeligheten er, ifølge sosialkonstruktivistene, et resultat av sosiale prosesser og interaksjoner mellom mennesker.

Sosialkonstruktivistene er derfor spesielt opptatt av språk og sosial interaksjon og hvordan kunnskap blir til gjennom sosiale og språklige prosesser. (Burr, 2015, s. 4 – 5).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført studien, ulike valg jeg har tatt og begrunnelsen for disse. Først vil jeg si litt om hvilken metode jeg har valgt og hvordan dette har sammenheng med mine problemstillinger. Jeg vil også si litt om forskerrollen og deretter presentere utvalget mitt og hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske retningslinjer og kvaliteten på studiet.

Kvalitativ forskningsmetode

For å finne svar på *hvordan lærerne konstruerer «den normale eleven» på 1. trinn*, valgte jeg å bruke en kvalitativ framgangsmåte. Kvalitativ forskningsmetode har hovedfokus på å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15). Siden sosiale konstruksjoner skjer i samhandlinger mellom mennesker, ble det derfor mest naturlig å gå inn og observere der dette skjer. Samtidig som jeg også kunne analysere informantenes språk og forståelser av ulike fenomen ved å selv gå inn i en sosial samhandling med dem ved bruk av intervju. I dette prosjektet har jeg avgrenset det til å gjelde en enhet hvor jeg har fokusert på en skole og ett bestemt klassetrinn. Studien ble lagt til en uke hvor jeg var sammen med klassen ca. 4 timer hver dag fra mandag til og med torsdag. Intervjuene ble utført på dag 2 og dag 3 i den samme uka. Videre vil jeg si litt om de metodene innenfor kvalitativ forskning jeg har brukt, og hvordan jeg har forberedt meg på disse i forkant.

Observasjon

For å få et innblikk i hvordan feltet ser ut og hvordan ulike personer forholder seg til hverandre, kan vi bruke observasjon som en metode (Thagaard, 2013, s. 69). I observasjon studeres mennesker i sine naturlige omgivelser og vi kan se hvilke situasjoner de går inn i og hvordan de oppfører seg i disse (Repstad, 2007, s. 33). Jeg var derfor sammen med klassen for å få et innblikk i hvilke regler, normer og forventninger som fantes, og som igjen kunne fortelle meg noe om lærernes syn på hvordan en «normal elev» skal være. En annen fordel med observasjon var at jeg ble bedre kjent med informantene sammenlignet med om jeg hadde hatt kun intervju. Jeg kunne stille spørsmål underveis på bakgrunn av det jeg hadde sett, og kanskje få tak i informasjon som informantene ikke ville snakke om i intervjuene (Fangen, 2010, s. 15). På forhånd hadde jeg laget en tabell med ulike kolonner hvor jeg kunne føre inn tidspunkt, hva som ble gjort og egne kommentarer. Ellers var det

ikke så mye jeg hadde planlagt i forkant av observasjonene. Hovedmål var kun å få et innblikk i deres hverdag og hvordan den ble strukturert.

Intervju

Ved å bruke intervju fikk jeg mulighet til å stille spørsmål direkte til informantene og få de til å dele egne erfaringer, tanker, følelser og opplevelser i forhold elevene på 1. trinn. For å få svar på *hvilke forventninger de har til elevene og hvilke normer og regler som er gjeldende*, kunne jeg gjennom intervju spørre dem direkte om dette. Forventninger er gjerne implisitte som vil si at de ikke alltid blir formidlet og uttrykt på en klar måte (Ogden, 2015, s. 139). Ved bruk av kun observasjon hadde jeg kanskje ikke fått et like klart svar på dette som ved bruk av intervju. Jeg fikk også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og dermed mulighet til å få utfyllende og utdypende svar (Larsen, 2007:26). Jeg ville at informantene skulle snakke ganske fritt, men samtidig var det ulike temaer jeg ønsket at de skulle snakke om. Jeg tok derfor i bruk *semistrukturert intervju* hvor temaene var bestemt på forhånd, mens rekkefølgen kunne justeres underveis. Et *semistrukturert intervju* kjennetegnes ved at det er planlagt, men fleksibelt. Det er verken åpent eller som en lukket spørreskjemasamtale. Ved hjelp av en intervjuguide, styres samtalen inn på bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Thagaard, 2013, s. 98, Kvale & Brinkmann, 2015).

Utarbeiding av intervjuguide

Før datainnsamlingen utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg skrev ned ulike temaer og spørsmål jeg ønsket å få svar på under intervjuene. Spørsmålene fordelte jeg under ulike kategorier som har sammenheng med problemstillingen og det jeg ønsker å få svar på. Til hvert av temaene skrev jeg en liten innledning for å få informantene på rett spor og for å få i gang tankeprosessen deres. Det første temaet omhandlet spørsmål om klassen. Her ønsket jeg at informantene skulle beskrive klassen så fritt som mulig for å få et innblikk i hvordan de opplevde den. Neste tema var regler og rutiner, hvor jeg ønsket å høre hvilke regler og rutiner som fantes på skolen deres og i klassen og hvordan de jobber med disse. Dette var for å kunne danne meg et bilde av hvordan lærerne ønsker å ha det i klassen og hvilket syn de har på elevene. Jeg hadde også et eget tema som handlet om forventninger hvor lærerne selv fikk reflektere over hva de forventet i klassen og av de enkelte elevene. Videre ville jeg vite noe om ulike utfordringer, både i forhold til skolestart og atferd. Dette kunne kanskje si meg noe om hvordan lærerne forstår elevenes atferd, og hvilket syn de har på

elevene. Jeg stilte også noen spørsmål om kartlegging av elevene for å få svar på hvor mye de er opptatt av å vite om hver enkelt og om dette eventuelt påvirker deres oppfatning av barna.

I utformingen av intervjuguiden fulgte jeg rådene til Dalen (2011, s. 26-27) om å benytte det såkalte «traktprinsippet». Hun anbefaler å starte med spørsmål som er litt mer åpne og som får informantene til å føle seg vel og avslappet. Jeg startet intervjuguiden med spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn som utdannelse, arbeidserfaring, færtid, oppgaver og ansvar. Dette er spørsmål som ikke inneholder sensitive områder eller som krever noen spesiell kunnskap eller informasjon, noe som kan få de til å slappe litt mere av og få i gang samtalen. Etter hvert snevret jeg inn spørsmålene til å gjelde de mer sentrale temaene og kanskje litt mer sensitive områder i forhold til informantenes opplevelser, tanker og følelser. Mot slutten av intervjuguiden bør en ifølge Dalen (ibid.) åpne mer opp igjen og spørre litt mer generelle spørsmål. Dette var vanskelig ettersom de fleste generelle spørsmålene jeg hadde ble plassert på starten. Jeg prøvde likevel å få til en overgang som åpnet mer opp, ved for eksempel at informantene til slutt kan få tilføye noe om de ønsker

Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen, og det fokuseres på nærhet mellom forsker og forsøkspersonene (Kleven, 2011, s. 19). Denne nærheten gir grunnlag for å «få en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2013, s. 11 – 12). Hvilken type data vi får, vil med andre ord avhenge av relasjonen vi skaper til forskningspersonene. Det er lettere å få innsikt i personens forståelse, tanker og følelser av sosiale fenomen, dersom vi klarer å skape en god relasjon og de blir trygge. Det er derfor viktig å etablere god og tillitsfull atmosfære både i intervjusituasjonene og i observasjonene (Thagaard, 2013, s. 72 og 113). I møte med mitt forskningsfelt var jeg opptatt av å få god kontakt med deltakerne. Jeg ville ikke at de skulle oppfatte meg som en «bedreviter», men heller som en av dem og en som ville lære av dem. Dette sier også Thagaard (2013) at kan være lurt for å bli akseptert i feltet. Ved å tilpasse utseende og atferd med de som studeres, kan en unngå å skape for store forskjeller mellom forsker og deltakere i feltet (ibid. s. 72 – 73). Ved å være meg selv og vise interesse for lærerne og klassen, oppnådde jeg fort en god kontakt med informantene. Ettersom jeg var sammen med og snakket med informantene underveis, ble det lettere å utføre intervjuene. Vi hadde blitt litt kjent og de virket alle trygge i intervjusituasjonen. Dette mener jeg kan ha påvirket resultatene, ved at de ikke var redde for å si hva de mente.

En forsker vil alltid møte forskningsfeltet med en førforståelse, det vil si de oppfatninger og meninger en har på forhånd i forhold til det temaet en studerer (Dalen, 2011:16). Denne førforståelsen er det viktig å gjøre rede for «slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet» (Postholm, 2010, s. 128). Min førforståelse bygger på de erfaringene jeg har fra praksis og jobb, og refleksjoner og tanker jeg har gjort meg underveis. Jeg er selv utdannet førskolelærer og har gjennom praksis og vikarjobbing reflektert over holdninger og forståelse av barns atferd. Jeg har jobbet litt i skolen som vikar, men har ingen kunnskap om det å være lærer, så her stiller jeg med et åpent sinn. Jeg har også prøvd å legge mine oppfatninger om temaet litt til side slik at de ikke har påvirket meg for mye i møte med forskningsfeltet.

Utvalg

I kvalitative studier benyttes *strategiske utvalg* som vil si at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det en ønsker å få svar på (Thagaard, 2013, s. 60). For å finne informanter valgte jeg derfor å gå etter noen kriterier. Disse kriteriene var:

- Informantene må jobbe som lærer/assistent på 1. trinn på barneskolen.
- De må alle jobbe på samme skole.

Jeg avgrenset utvalget til å gjelde kun 1. trinn på barneskolen siden disse barna er helt nye på skolen, og normer, regler og forventninger blir gjerne mer synlige. Siden jeg har valgt å fokusere på kun én enhet og gå nærmere inn på den, ønsket jeg at alle informantene jobbet på samme skole og på samme klassetrinn. Ved å avgrense det til én skole, ville jeg kunne få mye informasjon om den aktuelle klassen og lærerne som jobber der (Thagaard, 2013:56). Samtidig kunne jeg også bruke mer tid på å innhente informasjon. På grunnlag av at det var vanskelig å finne informanter, samt tiden jeg hadde til rådighet, ble det beste i denne studien å kun forholde seg til én skole og tre lærere.

Når vi velger informanter er det også viktig å tenke på hvor mange informanter som trengs. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha minst fire informanter, men ikke flere enn fem. Ettersom jeg vil finne ut hva lærerne forventer av elevene og hvordan de opplever barnas atferd, ville jeg intervjuer minst fire slik at jeg kanskje kunne få se flere forskjellige holdninger og synspunkter til temaet. Samtidig ville flere enn fem informanter kanskje gitt meg mer data enn jeg hadde klart å håndtere på den tiden jeg har til rådighet.

Siden jeg har valgt å rette studien min mot kun én skole, var jeg avhengig av å finne en skole med minst 3 – 4 ansatte på 1. trinn som ønsket å delta. Dette viste seg å bli vanskelig siden jeg da måtte

finne en ganske stor skole. Av praktiske årsaker valgte jeg å begrense utvalget til å befinne seg i Midt – Norge og kontaktet deretter flere av de største skolene. Jeg fant fort ut at de store skolene ofte har mye å gjøre og får ofte flere henvendelser fra studenter enn de litt mindre skolene. Jeg utvidet derfor søket mitt til å gjelde også litt mindre skoler og traff til slutt på en skole som var villig til å delta. På denne skolen var de to kontaktlærere og en faglærer på 1. trinn.

Presentasjon av klassene

Klassetrinnet består av to klasser, 1A og 1B. Disse har ett felles klasserom med tilhørende grupperom. I klasserommet har de også noe de kaller for «Lyttekroken». Her er det plassert benker framfor tavla hvor klassene samles for å gå igjennom timeplanen eller andre ting i løpet av dagen. Til sammen utgjør de to klassene ca. 30 elever. Videre vil jeg kunne bruke begrepet 1. trinn eller klassen, ettersom de to klassene var sammen stort sett hele tiden.

Presentasjon av informantene

Karen er utdannet førskolelærer med hovedvekt på språkinnlæring og lekferdigheter. Hun har også videreutdanning i spesialpedagogikk, samt et år med *målretta miljøarbeid* fra vernepleieskolen. For tiden tar hun også engelsk som fag i tillegg. Hun har jobbet i 10 år i spesialskolen og i psykiatrien. Hun har jobbet på denne skolen siden 1997 og er nå klassekontakt for 1B.

Tor er utdannet lærer med fordypning i samfunnsfag. Han startet på en mastergrad i samfunnsdidaktikk, men sluttet og tok en bachelor i historie i etterkant. Han har jobbet en god del i barnehage og har jobbet som lærer både på ungdomsskolen, videregående og barneskolen. Han har jobbet på denne skolen i tre år og er klassekontakt for 1A.

Anders er utdannet lærer og har i tillegg to årsstudium i idrett og ett årsstudium med engelsk. Han har jobbet som lærer siden høsten 2015. Han er faglærer både på 1., 2., 4. og 5. trinn, men er mest sammen med 1. og 2. trinn.

Datainnsamling

Jeg avtalte med den ene læreren på trinnet om å møte opp mandag morgen i klasserommet deres. Jeg observerte hele den dagen og avtalte intervjuene etter hvert med hver av informantene. Jeg var sammen med klassen i fire dager etter hverandre, hvor intervjuene fant sted den andre og tredje dagen.

Gjennomføring av observasjon

Observasjonene foregikk for det meste i klasserommet til 1. trinn. Jeg var i klassen i ca. fire timer hver dag i fire dager på rad. Den første dagen snakket jeg mye med de to kontaktlærerne på trinnet som ga meg mye informasjon om klassen og viste meg litt rundt. I starten satte jeg meg ned bakerst i klasserommet for å bare få et overblikk og ta litt notater. Etter hvert ble det mer og mer naturlig å gå litt rundt å snakke med barna og de voksne. Siden det følte mest naturlig å delta på det som skjedde, tok jeg notater litt når det passet seg, slik som i pausene eller når jeg var ferdig. Som Thagaard (2013, s. 89) sier kan det å ta frem en notatblokk virke forstyrrende, og det kan gi et inntrykk av å framstå som en mer distansert forsker.

For å kunne huske alt som foregår i et feltarbeid, understreker Thagaard (2013, s. 89) hvor viktig det er å skrive kommentarer og vurderinger underveis. Notatene er til hjelp både for å bearbeide erfaringer underveis og til arbeidet med analysen i etterkant. En annen mulighet i observasjonsstudier er bruk av lydopptaker eller video. Jeg valgte å ikke bruke lydopptaker siden jeg ikke kun var opptatt av hva som ble sagt i klassen, men mer hva som ble gjort og hva som skjedde. Observasjonene mine var mest for at jeg skulle bli kjent med forskningsfeltet, og jeg har derfor ikke brukt observasjonsnotatene mine direkte i analysen. Et alternativ kunne vært å bruke videoopptaker som ville gitt meg både lyd og bilde, men siden jeg har valgt å ha mitt hovedfokus på intervjuene, valgte jeg å ikke bruke video.

Gjennomføring av intervju

Jeg fikk til sammen tre intervju. Det første varte i 45 minutter, det andre i 60 minutter og det siste 30 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen der informantene jobber. Det første intervjuet ble gjennomført på trinnets felles kontor, mens de to andre ble gjennomført på et lukket grupperom. I alle intervjuene tok jeg i bruk lydopptaker for å få med mest mulig informasjon og for å kunne fokusere på det informantene sa og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål. Dette ble avklart med informantene på forhånd. Den ene informanten (Anders) ønsket å få intervjuguiden på forhånd

så denne ble sendt til han på mail. De to andre informantene fikk ikke intervjuguiden på forhånd. Siden informanten Anders ikke hadde jobbet på skolen så lenge og var helt nyutdannet, endret jeg litt på spørsmålene i intervjuguiden før intervjuet med han. Dette var fordi noen av spørsmålene krevde litt mer informasjon om klassen og skolen generelt.

I starten av intervjuene fortalte jeg litt om temaet og informantene fikk lese over og skrive under på samtykkeskjemaet. Jeg informerte om at de når som helst kunne trekke seg og at alt av navn og lignende vil bli anonymisert. Jeg gjorde dem også oppmerksom på at de helst måtte unngå å nevne navn på elevene i løpet av intervjuene. I alle intervjuene snakket informantene veldig fritt og lenge om hvert tema, og det var enkelte ganger vanskelig å få til en naturlig overgang til neste tema. Dette gjorde nok kanskje at jeg mistet litt fokus og ikke alltid fikk stilte gode og relevante oppfølgingsspørsmål. I det første intervjuet var dette vanskeligst, men i de to siste gikk det litt lettere, og jeg fikk til å konsentrere meg mer om det informantene faktisk sa. På slutten av hvert intervju fortsatte vi samtalen litt etter at jeg hadde slått av båndopptakeren, noe som gjorde at vi fikk en god avrundning på intervjuet.

Organisering, bearbeiding og analyse av data

Når en har samlet inn alt av data, starter prosessen med å organisere, bearbeide og analysere den informasjonen man har fått. Jeg vil her beskrive så nøyaktig som mulig hvordan jeg har jobbet med datamaterialet.

Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført, satte jeg i gang med å transkribere alle de tre intervjuene. Det ble til slutt to og en halv time med lydopptak som jeg skrev ned ord for ord nøyaktig slik det ble sagt. Jeg var ikke like nøye med å notere ord for ord det jeg selv hadde sagt, noe som kan ha påvirket analyseprosessen og kvaliteten på forskningsprosjektet. Jeg gjorde all transkriberingen selv siden jeg da hadde mulighet til å gjenoppleve intervjuene og allerede starte med analysen av dataene. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at det kan være best å gjøre transkripsjonen selv for å sikre seg de mange detaljene. Det gir også forskeren en mulighet til å bli kjent med sin egen intervjustil, samtidig som en kan starte analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Koding

Da alle intervjuene var ferdig transkriberte, skrev jeg dem ut slik at jeg hadde dem i papirform. På denne måten følte jeg at jeg fikk bedre oversikt over intervjuene. Jeg startet kodingen med det som ofte kalles for *åpen koding*. Dette kjennetegnes ved at en leser grundig over datamaterialet samtidig som en prøver å sette navn og koder på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012). Jeg laget en kolonne på siden i hvert av transkripsjonsdokumentene og noterte her det jeg umiddelbart kom på underveis. Dette kunne være temaer som var sentrale i intervjuguiden eller holdninger, arbeidsmåter, refleksjoner osv. Kodene jeg skrev ned på siden var ikke alltid de samme, men det kom stadig opp nye koder i hvert av intervjuene. Noen av de kodene jeg så gikk mye igjen i alle intervjuene, markerte jeg også med forskjellige farger i selve teksten. Utsagn som jeg følte var viktig å få med, men som jeg ikke klarte å finne noen kode på, markerte jeg med gult. Etter at alle intervjuene var gjennomgått, startet jeg på nytt, for å være sikker på at jeg fikk med alt og for å se om det kanskje dukket opp nye koder. For å kunne se likheter og forskjeller mellom det informantene hadde sagt, valgte jeg å lage en tabell med forskjellige kategorier på den loddrette siden. På den vannrette siden skrev jeg inn hva hver av informantene hadde sagt om de aktuelle kategoriene. På denne måten fikk jeg litt bedre oversikt før jeg startet å fremstille kodene og kategoriene i en helhetlig tekst.

Analyse og fremstilling av funn

Analysen av kvalitative data handler om å kunne prøve å forstå de ulike mønstrene og sammenhengene i den informasjonen man har fått. Formålet er å «utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter» (Thagaard, 2013, s. 167). Siden jeg har ønsket å finne ut av *hvordan lærere konstruerer den normale eleven*, ble det relevant å studere lærerne sitt språk og hvilken mening de legger i sine utsagn. For å kunne fremheve meningen i det som ble sagt, har jeg forsøkt å knytte det opp mot det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for studien (Thagaard, 2013, s. 167). Dette er som nevnt tidligere det sosialkonstruktivistiske perspektivet som handler om at vår kunnskap om virkeligheten kun er sosialt konstruert, og at kunnskap blir til gjennom språklige og sosiale prosesser (Burr, 2015, s. 3-4).

Med det teoretiske perspektivet og mine egne tanker i bakhode, startet jeg arbeide med å sette det hele sammen til en tekst. Det var umulig å ta med alle de ulike kodene og kategoriene som jeg hadde markert, og det var også flere ting som jeg måtte se bort ifra ettersom det ikke ble relevant for det

jeg ønsket å finne ut. Jeg forsøkte derfor å trekke ut de utsagnene som fortalte meg noe om *hva en elev skal være*. Jeg så derfor på hvilke ulike forventninger som kom frem, de ulike reglene og rutineene jeg selv hadde observert og som informantene fortalte om, samt hvordan de snakket om barnehagen og skolen som institusjoner. Jeg studerte nøye de ord og begreper som informantene brukte, og hvilken betydning som ligger i de ulike utsagnene. Det var ikke nok å kun presentere de funnene slik de så ut etter innsamlingen. For å løfte frem det sosialkonstruktivistiske perspektivet, måtte jeg gå inn i hvert enkelt utsagn og prøve å finne meningen (Antaki, Billig, Edwards & Potter, 2002, referert i Börjesson, 2003, s. 24).

Kvalitet i kvalitativ forskning

Forskning handler mye om å skape troverdige resultater. Dette forutsetter at det som er gjort blir begrunnet og at forskeren selv redegjør for slike kvalitetsvurderinger i egen forskning (Tjora, 2012, s. 217). Tjora deler inn kvalitet i forskning i tre ulike kategorier; Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Jeg vil si litt om de enkelte og hvordan jeg har jobbet med disse for å sikre kvaliteten i oppgaven.

Pålitelighet

I forhold til pålitelighet er det vanlig å spørre seg om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet frem til samme resultat. I kvalitativ forskning er dette ikke mulig ettersom forskeren selv spiller en så viktig rolle. Mennesker opptrer forskjellig i møte med andre, og funnene vil være avhengig av hele konteksten der forskningen fant sted. For å kunne vise at prosjektet mitt er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, har jeg gjort rede for hvordan mine data har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 141 – 142; Thagaard, 2013:202).

I forhold til min rolle som forsker og mine relasjoner til deltakerne, har jeg gjort rede for min førforståelse og hvordan denne kan ha påvirket mine data. Jeg har også beskrevet møtet med informantene mine og hvordan jeg opplevde relasjonen jeg fikk til dem. I hele prosessen har jeg forsøkt å holde funnene atskilt fra mine egne fortolkninger. Ved bruk av lydopptaker ble det lettere å presentere dette uten å trekke inn egne meninger og tolkninger. I observasjonsnotatene ble dette litt vanskeligere, men jeg forsøkte likevel å kun beskrive det jeg så uten å tolke det. På denne måten vil også leseren kunne skille mellom hva som er primærdata og hva som er mine egne vurderinger (Thagaard, 2013:203).

I transkriberingen var jeg nøye med å notere ord for ord, men siden jeg ikke var like nøye med å notere det jeg sa selv, kan dette ha hatt en innvirkning på svarene og det jeg selv har konkludert med i etterkant. Dersom en annen forsker skulle transkribert, hadde kanskje spørsmålene vært formulert annerledes og fått en annen betydning. Hvordan en velger å sette punktum og komma kan også ha innvirkning på de svarene en får. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) mener at når en setter punktum og komma har en allerede startet en fortolkningsprosess.

Gyldighet

Forskningens gyldighet handler om hvor relevante våre data er i forhold til problemstillingen (Larsen, 2007, s. 80). Ved bruk av halvstrukturert intervju hadde jeg mulighet til å stille spørsmål som var relevante, sammenlignet med om informantene kun skulle snakke fritt. Informanten Tor snakket likevel ganske fritt, men jeg valgte å ikke avbryte han ettersom det han sa virket relevant. Samtidig dukket det også opp ting som jeg i etterkant har sett på som relevant.

For å styrke forskningens gyldighet har jeg fokusert på at informantenes stemme skal komme klart frem. Dette har jeg gjort ved å sitere ordrett det informantene har sagt og prøvd å skille mine egne tolkninger fra utsagnene.

Overførbarhet

Forskningens overførbarhet handler om at studien kan overføres til andre sammenhenger og at andre kan kjenne seg igjen i studien. Overførbarhet i kvalitativ forskning handler i hovedsak om at det er de *fortolkningene* som er gjort kan overføres til andre studier (Thagaard, 2013, s. 210). Det at leseren kan kjenne seg igjen i studien og de tolkninger som formidles, vil være et grunnlag for undersøkelsens overføringsverdi (Thagaard, 2013, s. 213). I min studie vil nok mange som arbeider med barn, og spesielt lærere, kjenne seg igjen teksten. Siden studien handler om skolen, vil nok også flere kjenne seg igjen ettersom dette er en institusjon hvor de aller fleste av oss oppholder seg i en lengere periode av livet. Studien kan også ha overføringsverdi til andre institusjoner hvor det finnes normer, regler og forventninger og som kanskje også er preget av makt, kontroll og overvåkning. Slik som Foucault (1975) har gjort i boka *Overvåkning og straff*, hvor han sammenligner likheter mellom forskjellige institusjoner som fengselet, skolen, militæret, fabrikker o.s.v.

Etiske prinsipp

I starten av forskningsprosjektet sendte jeg inn et meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). I samråd med dem har jeg jobbet for å følge de etiske retningslinjene. I forskningsprosjekter som inkluderer personer, er det krav om informert og fritt samtykke, der informantene har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi spesiell grunn. De har også krav på å få god informasjon om prosjektet på forhånd (Dalen, 2011, s. 100). Før jeg foretok datainnsamlingen sendte jeg ut et informasjonsskriv til skolen om prosjektet. Informantene fikk også lese gjennom samtykkeskjema før intervjuene for å kunne få informasjon om prosjektet og samtidig vite hva som skjer med informasjonen om dem.

I forskning er det også et krav om at all informasjon om enkeltpersoner blir behandlet konfidensielt. Under hele forskningen har jeg derfor anonymisert alle navn på enkeltpersoner, stedsnavn og navn på skolene. Alle navn som er brukt i teksten er derfor fiktive. I intervjuene ba jeg også informantene om å ikke nevne navn på enkeltbarn. Dette har også sammenheng med at barn har rett til beskyttelse, og som oftest er det foreldrene som ivaretar deres rettigheter (Dalen, 2011, s. 102). I min studie har jeg valgt å ikke bruke barn som informanter, men ettersom jeg har observert klassen, sendte jeg et informasjonsskriv til foreldrene. De trenger ikke å gi sitt samtykke til dette ettersom jeg hadde fokus på lærerne, men de har krav på å få informasjon om at jeg var til stede for å observere. Jeg sendte informasjonsskrivet til den ene læreren på trinnet og ba han sende det ut til foreldrene.

4 «Den normale eleven»

I analysen av både intervjuene og observasjonene, har jeg sett på hvordan informantene opplever det å ta imot nye førsteklasinger og hva de fokuserer på det første året. Jeg har vært spesielt opptatt av å se på de ulike normer og regler som finnes i skolen, og hvilke forventninger lærerne har til det å være en elev. Jeg har ikke spurt informantene direkte om hva de mener med «den normale eleven», men gjennom å se på hva de mener en elev *ikke* er, og hva de forventer at elevene skal gjøre eller kunne, konstrueres en betydning av «den normale eleven». Jeg har delt analysen opp i to deler hvor den første delen handler om lærernes forventninger til elevene og den andre delen handler om skolen som sosialt system, og skolens forventninger til det å være en elev.

Lærernes forventninger til det å være en elev

Når barna starter på skolen, kommer de inn i en ny sosial kontekst hvor det knyttes spesielle forventninger til hvordan man skal oppføre seg i den aktuelle konteksten. Disse forventningene omhandler gjerne verdier, språkbruk, holdninger eller atferd (Schiefløe, 2015, s. 152). I en posisjon som lærer vil gjerne det meste av forventningene være knyttet til denne posisjonen, som er en del av et større system. Læreren har en rolle og et mandat som blant annet består i å kunne formidle faget, organisere læringsarbeidet og vurdere og veilede. Samtidig skal også læreren arbeide for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeid med de ulike fagene, noe som krever klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet (Læreplan, 2006). I intervjuene med lærerne fortalte de enkelte hvilke forventninger de har til elevene ved skolestart. De ulike forventningene handler om (1) å være forberedt, (2) å være sosialt moden og (3) å være tilpasningsdyktig.

Å være forberedt

Det å skulle starte på skolen for første gang krever en del forberedelser. Flere artikler på internett appellerer til foreldre om hvordan de skal forberede barna til skolen. Her ramses det opp flere ulike ferdigheter barna bør kunne, at forberedelsene bør starte tidlig og at kommunikasjon med skolen er viktig. Å være forberedt til skolen er avhengig av både tid og i den sammenhengen begrepet brukes i. Oppfatningen av hva en skole er eller skal være vil også påvirke hva en legger i det å være forberedt til skolen. I intervju med mine informanter forteller de hvilke forventninger de har til at barna skal være forberedt når de starter på skolen. Selv om mange av forventningene er knyttet til eleven selv, har lærerne også en del forventninger og krav til både barnehagene og foreldrene:

Det er foreldrene vi har størst forventninger til når de begynner på skolen, for det at de skal pakke sekken og ha med seg sånn og sånn, og kom tidsnok, det er foreldrene sin jobb altså (Karen)

Karen viser her til at foreldrene har ansvaret for de rent praktiske tingene i forhold til skolestart. Det er en forventning om at foreldrene skal være engasjerte, organiserte og ha det meste i orden. Samarbeidet med hjemmet kommer også tydelig fram i Læreplan. Der står det at dette samarbeidet er viktig i hele grunnskolen, men at det vil «endre karakter og form etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for eiga læring og utvikling» (Læreplan, 2006). Det er ingen forventninger som handler om at foreldrene må lære barna konkrete ting eller i den forstand gjøre barna forberedt. Dette er i stedet en jobb som er lagt over på barnehagene. Informantene forteller om et godt samarbeid med de ulike barnehagene hvor de har lagt opp til skoleforberedende aktiviteter for de barna som skal starte på skolen:

«Vi har hatt et veldig godt samarbeid med barnehagene. Spesielt med friluftsbarnhagene, for ungene der satt ikke i ro et sekund og verste tida var når de satt i ro. Så litt før de starter på skolen så har de to dager i uka der de går inn også har de et prosjekt. Da sitter de rundt et bord og så skal de lære å lese, trene på bokstaver osv. Så den her formelen for utvikling blir næra allerede da, så når de kommer hit så kan de synge sanne alfabetsanger og de vet liksom at når vi sitter ved et bord så skal vi faktisk være rolig» (Tor)

Dette sitatet forteller oss ingenting om hva skole er, men det sier oss noe om informantens oppfatning av hva skole er og hva elevene forventes gjøre der. Skolen framstår her som en plass hvor du sitter inne ved en pult og lærer å lese og skrive. I tillegg skal det være rolig når en sitter ved et bord. Når barna starter på skolen bør de kunne dette. De bør med andre ord være forberedt på å møte en hverdag hvor en skal sitte i ro og øve på blant annet lesing og skriving. I selve skolehverdagen handler det ikke lenger om barnehagen eller foreldrene, men om barnet selv og barnets viten om hva skolen er og hva de skal gjøre der. I de følgende sitatene forteller informantene hva de forventer av elevene både rett før – og etter skolestart:

«Først så har vi en innskrivingsdag også har vi to bli-kjent-dager. Så de skal liksom vite hvor ting er hen og hvordan vi gjør det. Så da forvente vi jo hvert fall sånn at de ...eh, gjør det som vi vil at de skal gjøre. Som at de kommer og setter seg når vi sier det, og at de vasker hendene før vi skal spise. Ikke nekte på ting og sånn, det forvente vi. Også forvente vi kanskje at de kan å skrive navnet sitt, at de kan fortelle hvem de er» (Karen)

«Såne elementære regler, det skal ha forventninger til dem også, sånn som det her med å være rolige når de jobber eller å faktisk gå ut etter maten sin uten at vi må gå og vise dem hvor sekken deres er, det å klare å kle på seg selv, ha på vesten, vite hva du skal og det her å lytte når voksne snakker, følge beskjeder. Og hvis du ikke skjønner beskjeden, å spørre. [...] Forventer at de kan å gå på do, vite at det er noe som heter bokstaver og tall, kunne å leke, litt sånn basis» (Tor)

Ut i fra disse sitatene ser vi at bare etter ett par bli-kjent-dager, skal elevene kunne forstå skolens normer og kunne innrette seg etter lærernes forventninger til det å være elev. Disse forventningene bidrar til å konstruere den normale eleven fordi de sier noe om hva en elev *er* og hva den *ikke er*. Å kunne være forberedt til skolen handler her om at elevene må kunne vite noe om hva skolen er for noe og hvordan den fungerer. En normal elev er en person som vet hvor ting er og hvordan ting gjøres på skolen. Den normale eleven gjør som lærerne sier, nekter ikke på ting, setter seg når de får beskjed om det og vasker hendene før mat. Det er også en forventning om at elevene skal være selvstendige: De skal finne maten sin selv, kle på seg selv og kunne å gå på do selv. Ut i fra dette blir elevene posisjonert som kompetente og som i stand til å møte lærernes og skolens krav og forventninger. De elevene som ikke klarer å innfri disse kravene og forventningene kan derfor risikere å havne i en avvikskategori (Madsen, 2006, s.103). Disse forventningene og kravene bidrar derfor til å sette grensen for hva som er normalt og hvordan en «normal» elev skal være.

Å være sosialt moden

Som nevnt innledningsvis, er det å være moden for skolen i Norge knyttet til en bestemt alder. Aukland (2015) mener dette er problematisk ettersom det å være klar for og moden for skolen, varierer fra barn til barn. Et barn kan være modent på et område, men ikke på et annet (Aukland, 2015, s. 43). I intervjuene påpeker informantene at elevene kanskje ikke er helt modne nok for skolen. De er alt for små, de er barnslige og flere sliter med det sosiale. I intervjuene ba jeg lærerne beskrive klassen sin, der informanten Tor beskriver dem blant annet slik: «[...] Samtidig så er de sosialt sett, litt barnslig, for å si det sånn. Det er mange som sliter litt på det sosiale planet». Det normale blir sammenlignet med å være sosialt moden, men hva legger informantene i begrepet «sosialt moden»? Som med det å være forberedt, må også modenhet sees i sammenheng med skolen. Informanten Tor forteller at han ikke er så positiv til at seksåringene skal være på skolen, nettopp fordi han mener de ikke er modne nok:

«Jeg er ikke noe for at seksåringer skal være på skolen. Jeg ser at vi har et lass med gutter og jenter som har hatt så godt av ett år til, og bli litt mere «jeg» før de har kommet hit. De vet ikke helt hva de gjør her [...]. Jeg føler det er veldig mange som ikke er modne. Veldig vanskelig problemstilling, skal du utsette ett år uten noen spesiell grunn bare fordi han eller hun er barnslig? Også si indirekte at han/hun passer ikke inn, det er jo forferdelig» (Tor)

Skolen blir her konstruert som en plass hvor seksåringene ikke passer inn. Den normale eleven forventes å være sosialt moden noe som innebærer å kunne være bevisst sin egen identitet (vite noe om seg selv), vite hva du skal gjøre på skolen og ikke oppføre seg barnslig (som et barn). I følge informanten Tor gjelder dette *veldig* mange av elevene, og han er tydelig bekymret for konsekvensen av at enkelte barn ikke passer inn fordi de ikke er modne nok for skolen. Det kan virke som at de sannhetene og kunnskapene som ligger i skolen, ikke går an å endre på. Det er ikke mulig å endre på systemet, og konsekvensen blir derfor at mange ikke passer inn.

Å være tilpasningsdyktig

I følge Nordahl (2000) eksisterer det en såkalt skjult tilpasningsorientert læreplan i skolen. Det forventes at elevene skal være tilpasningsorientert uten at dette kommer tydelig frem for foreldre og elever. Den er nærmest usynlig, men samtidig av stor betydning (Nordahl, 2000, s. 330). I følge Madsen (2006) møter barn flere krav som kan virke motstridende. På den ene siden møter barn kravet om å tilpasse seg en bestemt sosial orden, som for eksempel skolens normer og regler. På den andre siden kreves det også at barnet handler selvstendig, viser initiativ og utfolder seg kreativt i lek med andre barn (Madsen, 2006, s. 93). Barnet må derfor være tilpasningsdyktig og kunne vite når man skal tilpasse seg og når en kan utfolde seg. I denne studien har jeg sett på forventningene lærerne har til at elevene må vite hva de *skal* og hva de *kan* gjøre til enhver tid. Informantene uttrykker blant annet bekymring om at elevene er urolig, ukonsentrerte eller ikke gjør det de skal. Informanten Karen forteller det slik:

«Det er mange med uro i kroppen, og det er tydelig at det er mange unger som har kommet fra utebarnehager, friluftsbarnhager og sånne ting, som ikke er så gode på å sitte i ro og jobbe. Vi har jo en del som er under utredning, og som allerede har fått diagnose og, som går på at de er urolige, og det smitte jo over» (Karen)

Informanten Anders forteller det slik:

«Vi har vel enkelte som skal utredes for noe, hvert fall sånn ADHD – opplegg, fordi at de har for mye energi i kroppen og for lite oppmerksomhet» (Anders)

Vi ser her at det er en forventning om at barna tilpasser seg skolen og lærerne sitt krav om å kunne sitte i ro og jobbe. Skolen blir her sammenlignet med barnehagen, hvor typiske ute – og friluftsbarnehager gjør at barna ikke er så gode på å sitte i ro og jobbe. Disse barna vekker bekymring hos lærerne som igjen kan føre til utredning og diagnostisering. På den ene siden, forteller Karen at det handler om en diagnose, men samtidig sier hun at urolighetene er noe som *smitter* over. Vi ser også at det enten er for *mye* av noe, eller for *lite*. Den normale eleven bør vite hvor mye eller hvor lite energi og oppmerksomhet som er passe, og som gjør at de ikke faller utenfor denne grensen for hva som er normalt.

Barna må også kunne vite at når de sitter i ro ved pulten sin, så må de samtidig gjøre det de skal:

«Utfordring med de som ikke er så svak faglig, men som detter ut, eller ikke gidder, eller vi vet egentlig ikke [...]. De kan sitte og se ut som at de jobber, men så har de liksom tegna eller gjort noe helt annet enn det de skulle» (Karen)

Det er ikke nok å møte kravet om å sitte i ro og jobbe, de må samtidig gjøre det som de har fått beskjed om, eller det som forventes at de skal gjøre. Disse barna blir satt i en posisjon som at de ikke gidder eller ikke konsentrerer seg om det de skal. Det er lærernes fortolkninger av disse ulike handlingene som til slutt blir gjort gyldig, fordi lærere er i en posisjon til å definere (Østrem, 2012, s. 60 og 139). Vurderinger som at elevene ikke er i stand til å konsentrere seg eller at de har en diagnose fordi de ikke sitter i ro, trekker oppmerksomheten bort fra at det kanskje handler om at elevene reagerer på de ulike forventningene og dermed gjør motstand (Østrem, 2012, s. 54 og 60). Ut i fra sitatene blir elevenes handlinger knyttet til deres personlighet, i stedet for å se handlingene ut i fra den sosiale konteksten og som en reaksjon på ytre forhold (Østrem, 2012, s. 54).

Skolens forventninger til det å være en elev

Skolen er en viktig sosialiseringsinstitusjon som bidrar med kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som barnet skal kunne dra nytte av senere i livet. På skolen lærer barna om verdier og om oppførsel, og hvordan en kan omgås andre mennesker. Å kunne innordne seg den spesielle skolesituasjonen

er en stor del av det å gå på skolen (Imsen, 2014, s. 398). Den normale eleven blir ikke bare konstruert gjennom lærernes egne forventninger, men også gjennom skolens øvrige forventninger og krav, og hvordan lærerne snakker om og tolker dette sosiale systemet. Jeg vil videre se på de ulike «sannhetene» som ligger i skolen, og hvordan informantene snakker om (1) Normer og regler, og (2) Skolen som noe annet enn barnehagen.

Normer og regler

Normer og regler bidrar som nevnt til å opprettholde kontroll, trygghet og forutsigbarhet både for elevene og lærerne (Ogden, 2015; Ilstad, 2004). I de ulike reglene ligger ulike forestillinger om hvordan barnet skal oppføre seg i ulike situasjoner, og hvordan elevene forventes å være *normale* (Madsen, 2006, s. 90-95). Da jeg var sammen med 1. klasse i mine observasjoner, la jeg fort merke til hvordan dagen ble strukturert ved hjelp av ulike rutiner, og hvilke regler som gjaldt i de forskjellige situasjonene i løpet av en skoledag. Det var likevel ikke alle normer og regler som kom like tydelig fram, så disse fikk jeg informasjon om i intervjuene. Informantene delte opp de ulike reglene i regler som gjelder for hele skolen, og regler som gjelder kun for 1. trinn. Reglene som gjelder kun for 1. trinn har jeg valgt å dele inn i implisitte og eksplisitte.

Regler for hele skolen

- Regler om hvor du får lov til å være
- Holde orden
- Ikke spytte eller grise til
- Gå og ikke springe innendørs
- Ha på innesko
- Alltid gå på høyresida i trappa
- Ikke borti noen gelender
- Ikke rope og sånne ting i gangene

Disse reglene gjelder for hele skolen, og uttrykker hva skolen forventer av alle elevene i forskjellige situasjoner. Disse bidrar også til å konstruere den normale eleven, ved at de forteller noe om hva eleven kan og ikke kan gjøre. Det vi ser her er at de ulike reglene gjerne har en forventning om å kunne disiplinere og kontrollere kroppen. Den normale eleven holder orden på tingene sine, spytter ikke eller griser til. Innendørs skal man ikke springe, men gå. I trappen skal man ikke være borti

gelender, og man må samtidig styre kroppen til å gå på høyre side. I gangene må man også ha såpass kontroll at en ikke «roper og sårne ting».

Regler for 1. trinn

I tillegg til skolereglene, har klassen også egne regler som gjelder for klassen og i klasserommet. I følge informantene er nesten ingen av klassereglene de bruker, skrevet ned. Det eneste skriftlige de har er en tegnet hånd bestående av fem regler som henger rundt omkring i klasserommet. Dette er det de kaller «Gi meg 5», der hver finger på hånda representerer en regel. Jeg har her delt inn reglene i de som er nedskrevet og de som ikke er det, men som ble nevnt i løpet intervjuene og observasjonene.

Nedskrevne regler («Gi meg 5»)

- Lytteører
- stille munn
- øynene på de voksne
- hendene hos deg selv
- føttene på gulvet

Disse reglene kan sies å være eksplisitte ved at de både er hengt opp i klasserommet og ved at lærerne snakker om dem flere ganger om dagen. Spesielt i det de kalte for «Lyttekroken», var disse reglene spesielt gjeldende. Her samlet elevene seg på morgenen for å gå igjennom plan for dagen, og som en avslutning på slutten av dagen. De brukte også denne kroken i noen av fagene. Navnet «Lyttekroken» sier noe om hva du som elev forventes å gjøre der: nemlig å lytte! Det er ikke bare ørene som må skjerpes, men også resten av kroppen må kontrolleres på en bestemt måte. Den normale eleven skal kunne lytte med *ørene*, *munnen* skal være stille, *øynene* skal se i en bestemt retning. Du skal også kontrollere *hender* og *føtter* ved å holde de i ro hos deg selv og på gulvet. Det kan ut i fra disse reglene se ut til at «Lyttekroken» kun brukes til å formidle kunnskap fra lærer til elev, nærmest som en monolog. Men i aktiviteter som foregikk i lyttekroken, ble det ofte stilt spørsmål som eleven skulle svare på. Den normale eleven må i tillegg til å ha en stille munn, også svare på spørsmål, som igjen forutsetter at du vet at du må rette opp hånda. Den normale eleven må med andre ord kunne tilpasse seg, og vite når det passer seg å handle på forskjellige måter.

Uskrevne regler

I intervjuene og i observasjonene ble det også nevnt ting som du skal eller ikke skal gjøre i skolen. Flere av disse kan gjerne kjennetegnes som forventninger ettersom de kanskje ikke er skrevet ned eller tydelig formidlet til elevene. Jeg har likevel valgt å nevne de her som gjeldende regler ettersom de ble omtalt som regler av lærerne. Disse er:

- Vi går i skolen, hvis vi springer skal vi tilbake til utgangspunktet og vise at vi klarer å gå.
- Ikke slå noen
- Si ifra hvis det er noe
- Si ifra om noe blir ødelagt
- Alle skal være med i leken
- Rompa på stolen
- Ikke lov med tyggegummi
- Ikke snakke når andre snakker
- Følge beskjeder
- Være rolige når en jobber

Disse reglene sier noe om at den normale eleven forventes å vite hvordan en skal være mot andre. Samtidig sier også noen av disse reglene at den normale eleven må kunne kontrollere kroppen. Dersom elevene løper innendørs, må de tilbake til dit de kom fra og *vise* at de klarer å gå slik lærerne forventer. Lærerne sier at de er bevisste på at det kan bli lenge for elevene å sitte i ro, og de har derfor lagt inn noen pauser hvor elevene kan få røre seg: «Vi har jo sånne avbrekk med zumba og røris. Må prøve å legge inn litt sånne avbrekk midt på dagen» (Karen). Dette viser hvor mye kontroll som finnes over elevens handlingsmuligheter og kropp. Aktivitet hvor elevene kan utfolde seg blir her bestemt både i form av rom og tid, men også i form av hva de kan gjøre (James, Jenks & Prout, 1998, s. 38-39). Aktiviteten må skje i klasserommet og i den tidsrammen som læreren bestemmer. Øvelsen er også begrenset i forhold til at de må gjøre de samme bevegelsene som lærerne. Dette setter elevene i en posisjon hvor deres muligheter for handlekraft og fri vilje er begrenset og regulert av lærerne.

Kan noen av reglene fjernes?

Jeg spør Karen og Anders om de mener at noen av reglene kan fjernes, men begge mener at dette ikke er mulig, siden de har bruk for alle og at de i utgangspunktet ikke har så mange regler:

«Nei, vi har egentlig såpass få regler. Før så hadde vi jo sånn 15 – 16 regler, men vi så at det ble vanskelig å følge opp, men ... nei jeg synes egentlig at det er greit å dem vi har. Det er ikke alltid at du bruker dem og alltid er nødvendig, men hvis det er noen som kommer litt utenfor så har du en regel å minne dem på med» (Karen)

«Nei, det er jo litt mere sånne skolereglervifølger og det går jo ikke an å fjerne heller. Jeg føler egentlig ikke at vi har for mye regler. Jeg føler at det vi har er ganske sånne basic-regler som vi trenger å ha. Det blir mange hvis du tenker over og skriver ned alle de som de skal følge hver dag, men jeg tror nok vi bør ha de vi har ja» (Anders)

De sier altså begge to at det ikke er så mange regler å forholde seg til for elevene. De har kanskje ikke så mange som er skrevet ned, men det betyr jo ikke at reglene ikke er der. Som Anders nevner, så blir det jo en del regler dersom du tenker over dem og skriver dem ned. Karen sier at de hadde 15 – 16 regler før, men at de har kuttet ned siden det ble vanskelig å følge opp. Hvis vi regner ut de reglene som informantene har nevnt i løpet av intervjuene, både skole – og klassereglene, ser vi at dette til sammen er over 20 regler. Det er altså flere enn det Karen mener er vanskelig for elevene å overholde. I tillegg nevner hun i en annen sammenheng at regler også blir til underveis:

«[...] Det er jo artigere å gjøre andre ting å. Det er klart med så stor gruppe og så uoversiktlig som det egentlig er, så hvis man da sniker seg ut i gangen for å gå på do, så har det hendt at de har vært der en halvtime uten at vi har klart å komme innom dem. Så nå må de rekke opp hånda for å få gå ut i gangen. Det er sånne ting som vi må ta og lage regler på når vi oppdager at det skjer» (Karen)

En av utfordringene for lærerne er tydeligvis at det er vanskelig å holde oversikt over klassen siden de er så mange elever og få lærere. For å få kontroll på gruppen er det derfor utarbeidet ulike regler som gjør det enklere for lærerne og som beskytter både undervisningen og lærernes egen posisjon (Nordahl, 2000, s. 331 – 332). Det ser også ut til at lærerne alltid ønsker å ha en kontroll og oversikt over hvor elevene befinner seg til enhver tid. Klasserommet blir derfor stort sett det rommet hvor elevene kan oppholde seg, og dersom de ønsker seg ut av dette rommet må de rekke opp hånda. Å gå på do blir for barna her kanskje den eneste muligheten de har til å komme seg litt bort, få litt fri fra de voksnes overvåkning og kontroll, og kanskje bare få puste litt ut. I forhold til barnehagen har ikke skolen de ulike rommene hvor de kan bevege seg fritt mellom, de må hele tiden være der de blir sett (Foucault, 1975).

Hvilke regler er viktige?

Jeg spør informantene hvilke regler de synes er de viktigste. Karen og Anders sier begge at de synes en av de viktigste reglene er at ungene hører etter og følger med når de voksne snakker. Anders nevner også regelen om «å ikke snakke når andre snakker». Anders mener også det er viktig å forholde seg til regelen om hvor barna har lov til å oppholde seg på uteområdet. Tor er opptatt av at barna lærer seg å vente på tur og at de skal skjønne at de er en del av noe. Den normale eleven blir konstruert ved at noen regler blir sett på som mer viktig enn andre. Som et eksempel: dersom det viktigste i skolen er at elevene følger med i undervisningen, vil eleven lettere bli sett på som et problem fremfor om eleven hadde brutt en regel som ikke er så viktig for lærerne.

Ifølge informantene blir reglene og rutinene diskutert og formulert både blant personalet og på hvert klassetrinn. «Alle som er på det trinnet står og lager felles regler» forteller Tor. Flere av reglene er også bare noe som har vært der hele tiden, mener Karen. Hun sier også at de snakker med barna om reglene for å finne ut hvordan de ønsker å ha det i klasserommet og ellers på skolen.

«En del er jo sånn i skolen kan du si, som ligg der, og andre ting er jo sånn at vi snakke jo sammen om det vi som jobbe på hvert trinn, også finn vi ut liksom hva som passer for de ungene og den gruppa som vi har. Og så tar vi med ungene i det. [...] Det er sikkert nedfelt mye også som jeg tror er rutiner og regler som bare er noe som har vokst med oss» (Karen)

Ved at lærerne tilpasser reglene til den aktuelle gruppa, og lar elevene få bli med å bestemme noen av reglene, får elevene en posisjon som handlende subjekter som bidrar til å påvirke sin egen hverdag (Østrem, 2012). Noen av reglene og rutinene har vært på skolen i lengere tid, og er som Karen beskriver det noe som bare «ligger» der. Andre er mer fleksible og blir tilpasset den gruppen elever som er i klassen til enhver tid. Informanten Tor sier i motsetning til Karen at det ikke er noe «inngrodd» system på skolen, selv om mange av lærerne har jobbet der i mange år. Han sier de er flinke til å tilpasse seg nye ideer og impulser: «[...] Om en lærer er uenig i en regel, så blir den tatt opp og diskutert. Jeg har aldri brukt så mye tid på å diskutere småting som her. Ingenting er hellig her på skolen» (Tor). Her ser vi at reglene og forventningene til den normale eleven, gjerne bygger på «sannheter» som er fastlåste i skolen og som ingen stiller spørsmål til eller gjør noe med. Samtidig forteller Tor at de hele tiden diskuterer reglene, og at ingenting er «inngrodd» eller «hellig». Betyr dette at de tar barns motmakt på alvor? Eller er det bare på grunnlag av de ulike «sannhetene» og kunnskapene lærerne har om barna, at reglene blir konstruert?

Skolen som noe annet enn barnehagen

I intervjuene ble det flere ganger påpekt forskjellen mellom barnehagen og skolen, og hvilke utfordringer dette byr på både for elevene og for lærerne selv. Blant annet viser den ene informanten til at det er vanskelig for elevene å tilpasse seg den nye hverdagen i skolen:

«[...] De må forstå at de er i et klasserom, de er en skoleklasse nå, at de er på skolen. Mange som tar med veldig mye barnehage inn her. [...]. Hvis du skal få en klasse til å fungere så må de veldig fort forstå at de er en enhet, at de er en del av noe. Ikke det at de ikke skal ha plass til individene inni det, absolutt ikke, men de må skjønne at de er en del av noe, at deres oppførsel påvirke omgivelsene, samtidig det at det finnes regler, og det er uansett» (Tor).

Her stilles skolen opp mot barnehagen. Som elev må du kunne forstå at du er i skolen, og at det dermed ikke er plass til å ta med noe fra barnehagen inn der. Her blir det understreket at skolen og barnehagen er to forskjellige arenaer, og i overgangen mellom disse, må barna derfor så fort som mulig omstille seg. De skal være elever, ikke barn! Dette kan være vanskelig ettersom de har med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter på flere områder fra barnehagen som er et godt grunnlag ved skolestart. I veilederen «Fra eldst til yngst» påpekes det at skolen bør være kjent med - og bygge videre på det barnet har med seg fra barnehagen for å kunne skape en sammenheng og kontinuitet, og for å lage forbindelseslinjer mellom de to institusjonen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

På spørsmålet om hva informantene så på som utfordrende for barna når de starter på skolen, nevnte alle informantene at det blir lite tid til «lek og moro» og at det blir mer stillesitting på skolen i forhold til i barnehagen:

«Å komme fra barnehagen der du kanskje, nesten kun lek og moro og ut og inn, mens nå forventes det at de sitter i ro» - Anders

Det at informantene ser på dette som en stor utfordring, viser til hvilke forestillinger de har om barnehagen, og at skolen og barnehagen er veldig forskjellige. Skolen blir konstruert som en motsetning til barnehagen; I barnehagen er det bare lek og moro, mens på skolen er det stillesitting innendørs som preger det meste av hverdagen. I følge Karen har det ikke alltid vært sånn. Hun forteller om hvordan det var i skolen før og at de da brukte mye tid på lek og «hyggelige» ting:

«Vi ser jo hvilken fordel det er med lek, vi har jo mye av det i starten for å sosialisere dem og bli litt kjent på en anna måte, og vi får observere dem. Men etter hvert så har vi jo alle planene og alt det vi SKAL lære dem. Så det er litt motstridig. Før så hadde vi jo ikke alt det her så da hadde vi jo vaffeldager, turdager og kunne gjøre veldig mye hyggelig og jeg tror de lærte omtrent like mye» -Karen

Det at Karen forteller om at det de gjorde i 1. klasse før var veldig mye hyggelig, sier noe om hennes syn på skolen i dag. Det er ikke tid til å gjøre noe hyggelig på skolen lengere fordi det er så mye som elevene skal lære og så mange planer de skal igjennom. Leken blir her forklart ut i fra at den er bra for den sosiale delen i skolen, men ikke som en inngang til læring. Samtidig sier hun at hun tror elevene lærte like mye før da de gjorde ting som var hyggelige. Karen forteller at på grunn av alt de skal lære elevene, blir det derfor ikke tid til å leke:

«Det at de ikke får leke så mye. Da spørres det jo så klart hvilke metoder vi velger da, vi kan jo ha veldig sønn lekprega, men de vil gjerne ha frilek [...]. Hvis de gjør unna det de skal så kan de faktisk bruke tid til frilek. Men hvis de ikke gjør det så blir det ikke så mye altså» - Karen

Karen er klar over at det er de som lærere som styrer hva timene brukes til og hvilke metoder de bruker, men at barna gjerne er mest opptatt av frilek. For å få tid til dette må elevene derfor gjøre seg ferdig med det de skal før de kan få tid til å leke. Informanten Tor forteller også at leken i skolen har måttet vike for planer, krav og mål:

«Vi skulle jo egentlig leke et år før vi skulle starte på skolen. Vi skulle ha litt bokstaver noen ganger også skulle vi være ute på tur fire dager i uka og en dag på skolen, også ble det plutselig fire dager på skolen og en dag ute. Og nå er det ikke det en gang, nå har vi fått kompetansekrav og hele pakka så vi sitter nå der og pigger og pigger og pigger» - Tor

Både Karen og Tor mener at kravene til det de skal lære elevene tar så mye plass at det ikke blir tid til lek og «hyggelige» ting. Selv om skolen er styrt av et mandat, målsettinger og hensikt, er det likevel lærerne som til syvende og sist tolker, forstår og handler i forhold til det som står i dokumentene (Seland, 2011, s. 28-29). Den enkelte skolen vil også ha sine egne «sannheter» og noen dominerende forståelser av hva som er viktig å vektlegge i skolen (Seland, 2011; Steinsholt, 2000, s. 12). Gjennom lærernes syn på at barnehage og skole er så ulike, konstrueres også den normale eleven. Den normale eleven forventes å takle overgangen fra barnehagen og tilpasse seg skolen veldig fort. For å kunne få til dette, må de legge alt som handler om lek og barnehage til side og fokusere på at de er en del av en større gruppe, samt at deres oppførsel påvirker omgivelsene.

5. Avsluttende diskusjon

I denne avsluttende delen av oppgaven, vil jeg oppsummere og diskutere noe av det jeg har funnet svar på i forhold til hvordan *den normale eleven blir konstruert på 1. trinn*. Dette handler både om (1) hva lærerne forventer av elevene, (2) hvilke normer og regler som er gjeldende og (3) hvordan disse forventningene, normene og reglene bidrar til å trekke en grense mellom det som «normalt» og «avvikende».

Hvordan forventes den normale eleven å være?

Å gå fra å være et barn i barnehagen til å bli en elev på skolen byr på flere utfordringer i dagens skole. Allerede i barnehagen blir barna gjort forberedt på hva som møter dem i skolen, og det trenes og øves for at barna skal bli så forberedt som mulig. Å være klar for skolen er i Norge knyttet til en bestemt alder, noe Aukland (2015) mener gjør det vanskelig ettersom dette kan variere fra barn til barn (Aukland, 2015, s. 43). Selv om det er stor variasjon mellom barna og hvor klare de er for skolen, kan det virke som at forventningene til det å være en elev er de samme. I starten handler det i stor grad om å kunne innrette seg etter skolen sitt system, og på mange måter bli den eleven som lærerne ønsker. Dette krever både mye innsats fra barnet selv, samt mye innsats fra barnehagen og foreldrene. Barnehagen forventes å legge opp til skoleforberedende aktiviteter, mens foreldrene forventes å være engasjerte, organiserte og ha det meste på «stell». Forventningene, reglene og normene som finnes i skolen forteller oss noe om hva en elev forventes å være, men også hva en elev forventes å *ikke* være.

I de ulike forventningene til eleven, ligger det også en konstruksjon og en mening om hva en skole er og hvem den passer for. Skolen får en betydning som at den er en plass for elever, ikke barn. Det forventes derfor at en som elev ikke oppfører seg barnslig eller slik som man var vant til å oppføre seg i barnehagen. Den ene informantene opplever mange av barna som umodne og usikre når de kommer til skolen: «De vet ikke helt hva de gjør her» (Tor). De er med andre ord umodne fordi de ikke klarer å innfri forventningene om å være forberedt og om å vite hva skolen handler om. Samtidig er det også viktig at en som elev kan være selvstendig og kunne klare seg på egenhånd. De skal kunne gå på do uten hjelp, kle på seg på egenhånd, finne tingene sine og holde orden på tingene sine. Dette handler kanskje om at lærerne forventer at elevene skal være kompetente, og at alle elever i skolen bør være selvstendige, noe som igjen gjør at det blir lettere å falle utenfor «normalen».

Vi har også sett at det er viktig at elevene skal klare å tilpasse seg ulike situasjoner i løpet av en skoledag. Du skal blant annet vite når du skal være rolig, når du kan snakke, når du kan løpe og når du må gå. Hva er *for mye* energi? Og hva er *for lite* konsentrasjon? Dette er vanskelig å svare på, og spesielt for elevene som forventes å vite dette til enhver tid. Lærerne omtaler eleven blant annet som urolige eller ukonsentrerte, noe som viser til den definisjonsmakten de voksne har, og hvordan elevene blir posisjonert (Østrem, 2012, s. 33). Det er lærerne som har kunnskap om hva elevene har behov for og hvordan de skal være normale, noe som igjen brukes til å vurdere elevene slik vi har sett i analysen. Det at elevene er urolige og ukonsentrerte er ikke slik lærerne mener eller ønsker at elevene skal være, og det oppstår derfor en diskusjon rundt hva som er «feil» med eleven (Østrem, 2002, s. 55-56).

De ulike forventningene til den normale eleven, handler gjerne om forventninger til at alle må tilpasse seg skolen: Barnehagen må legge opp til skoleforberedende aktiviteter på skolens premisser, foreldrene må være godt forberedte og ha full oversikt på eleven, og eleven selv må prøve å innrette seg etter alle de forventninger og krav som stilles til det å være en elev. Men hva med skolen selv? Skal ikke barnehagen, foreldrene og eleven kunne forvente noe av skolen også? Det gjør de nok helt sikkert, men slik det framstår her, handler ikke skolestart for 6-åringene så veldig mye om at skolen må tilpasse seg.

Grensen for normalitet

Det å fokusere på at eleven skal være normal, trenger ikke nødvendigvis å bety at en sikter på å finne avvikere. Det kan sees mer på som en sosial orden (Solvang, 2006, s. 181). De ulike forventningene til hvordan en elev skal være, forteller oss også noe om hva de voksne *tror* at barn kan finne på å gjøre. Derfor er det et sterkt behov for hele tiden å kontrollere og overvåke dem. Ved å få alle så normale som mulig og så like som mulig, så kan det tenkes at det også skapes en sosial orden. Selv om målet ikke er å skape avvikere, kan det likevel bli resultatet av for mye fokus på hvordan ting skal være normalt.

I en posisjon som lærer, er det knyttet et ansvar om å kunne lede, organisere og motivere grupper av elever. En lærer vil også være den som vet mest om det det skal undervises i, og den som har kontroll over det som skal skje i undervisningen (Thornberg, 2014, s. 85-86; Nordahl, 2000, s. 331-332). Som lærer har en også makt til å definere hva et barn er og hva det har behov for (Østrem, 2012, s. 33). Disse definisjonene er gjort på bakgrunn av den kunnskapen om barn som er gjeldende og som blir sett på som «sann» og «riktig» i den aktuelle kulturen (Steinsholt, 2000, s. 12). I mine

funn ser vi blant annet at det var delte meninger blant informantene om skolen hadde et såkalt «inngrodd» system. Mange av reglene ble tilpasset den aktuelle klassen, men andre så det ut til å være helt umulig å fjerne. Hvorfor har det blitt slik? Og hvordan påvirker dette grensen for normalitet? Jeg tenker at dette kanskje handler om regler som ingen har reflektert over fordi de «alltid» har blitt sett på som riktig, eller det kan være at ingen tør å stå opp mot det som «alle» mener er det rette.

Den kunnskapen som blir gjeldene får også innvirkning på hvordan vi ser, snakker og forstår verden på. Samtidig er det også med på å påvirke hvilke muligheter for handling ulike mennesker gis, ut fra deres posisjon (Foucault, 1999, referert i Ulla, 2012). De ulike forventningene, normene og reglene som styrer barns atferd og handlingsrom, plasserer dem også i en posisjon hvor de kanskje ikke føler at de hører til, og som heller ikke kan sies å være særlig rettferdig. Et barn som forventes å sitte i ro, men som likevel ikke gjør det, blir ofte gjenstand for diskusjon og bekymring. Lærerne har likevel sine beste intensjoner: De ønsker å hjelpe barnet til å kunne klare det som forventes av en normal elev. Østrem (2012) sier at dette gjerne kalles for godhetsdiskursen, hvor argumenter for at eleven blir kategorisert på en bestemt måte, handler om tidlig innsats og forebygging. Baktanken er at man vil det gode for alle barn, og de som sier imot kartlegging og vurdering av barn er derfor også imot det gode (ibid., s. 63). Det kan også tenkes at lærere i skolen tenker dette, og at ingen vil si imot at barn får hjelp så tidlig som mulig. I stedet for å se på enkelte elever som «problembarn» og som trenger ekstra hjelp, kan en heller se på elevens handlinger som en protest mot den sosiale orden. Som handlende subjekter har elevene også mulighet til å posisjonere seg selv og virke inn på de sosiale konstruksjonene (Scott referert i Aasebø & Melhuus, 2005).

Det beste fra barnehage og skole?

Reform '97 la opp til at barnehagen og skolen skulle samarbeide bedre ved å gi 6 – åringene et tilbud som skulle inneholde elementer av det beste fra barnehagen og skolen når det gjaldt tradisjoner, innhold og metoder (Innst. O. nr 36, 1993-1994). I dag ser det ut til at dette samarbeidet er begrenset til å gjelde det som skjer i barnehagen før skolestart og enkelte besøksdager på skolen. Informantene i denne studien forteller at de har et godt samarbeid med barnehagene. Likevel kan det virke som at det er lite rom for at elevene skal få være barn og ta med seg sine erfaringer fra barnehagen og over i skolen. Er det slik at skolen mener at samarbeidet kun handler om at barnehagen skal gjøre barna forberedt på skolens krav og forventninger? I verste fall vil dette føre til at mange ikke klarer å tilpasse seg skolen og dermed havne utenfor grensen for hva som blir sett

på som normalt. Leken ser også ut til å ha fått en mindre rolle i skolen, hvor den kun brukes dersom det blir tid til overs. Problemet ser ut til være det enorme kravet som lærerne står overfor hvor planer, kompetansekrav og tester tar over for det som en gang ble sagt skulle være lek og utforskning på barns egne premisser.

Barn er ikke inkompetente, umodne, barnslige, bråkere, springere osv, de er alle barn som forsøker å påvirke sin egen hverdag, og få sin stemme hørt. Samtidig har vi sett at barn gjerne er slik vi *ønsker* at de skal være, de er en sosial konstruksjon hvor de både blir konstruert, men også bidrar til å konstruere seg selv i samhandling med andre. «Barn kan ikke sykemelde seg hvis presset blir for stort. De har ingen fagforening som roper høyt i pressen. De har ingen mulighet til å velge sin egen arbeidsplass. Barn har skoleplikt» (Nohre-Wallden, 2016).

Veien videre

Jeg har i denne studien sett på hvordan den normale eleven konstrueres på 1. trinn. Som videre arbeid hadde det vært interessant å sett på selve overgangen fra barnehagen og over i skolen, slik Lina Lago (2014) har gjort i sin undersøkelse. I løpet av tiden hvor jeg observerte lærerne og klassen, diskuterte jeg med flere av lærerne på skolen om temaet. Ett av spørsmålene ble jeg ekstra nysgjerrig på, og kunne derfor likt å sett på det videre: «Jeg lurer på hvordan forskjellen er i forhold til hva de forventer av barna siste året i barnehagen og hva de forventer første året på skolen» (Lærer). Det hadde også vært interessant og gjort en lignende studie i forhold til de minste barna i barnehagen. Hvordan har disse små menneskene, uten språk, mulighet til å påvirke sin egen hverdag? Hvordan blir de definert, kontrollert og vurdert?

Referanser

- Aasebø, T.S. & Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS
- Aasen, P., Ertesvåg, S.K., Leirvik, O. & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Amundsen, H.M. (2003). Det sosialt konstruerte barnet. I K. Steinsholt (red.). *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 44-62). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Arnesen, A.L., Kolle, T. & Solli, K.A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I A.L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.79-100). Oslo: Universitetsforlaget
- Aukland, S. (2015). 5-åringen – full av skaperglede, undring og utforskertrang. I L. Heyerdahl-Larsen (red.), *5 – åringene – mellom lekende læring og undervisning*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Berge, A. & Alvestad, M. (2007). Å bygge bro mellom barnehage og skole. I M. Røthle (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?*(182-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child*. Roskilde: Roskilde University Press
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3.utgave). London: Routledge
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser og konstruksjoner. En sorts metodbok*. Sweden: Studentlitteratur
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber AB
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T.H. (2006). I de enøydnes land. I J.K Breivik (red.), *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS
- Foucault, M. (1975). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal

- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU
- Germeten, S. (2002). *Grensen for undervisning? Frihet og kontroll i 6 – åringenes klasserom*. (Doktoravhandling, Lärarhögskolan i Stockholm). Stockholm: HLS Förlag
- Ilstad, S. (2004). *Sosialpsykologi*. (5. utgave). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Innst. O. nr. 36 (1993-1994). *Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen*
- Innst.S. nr. 15 (1995-1996). *Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan*
- James, A., Jenks, C. & Prouts, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press
- Kleven, T.A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg., 2.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lago, L. (2014). *Mellanklass kan man kalla det* (Akademisk avhandling, Institutionen för samhalls – og välfärdsstudier). Linköping: Linköpings universitet
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosialkonstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm AS
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nohre-Wallden, G. (2016). *Trå varsomt i skolen*. Hentet 27. oktober 2016, fra: <https://www.nrk.no/ytring/tra-varsomt-i-skolen-1.13122501>
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA, rapport 11) Hentet 3. oktober 2016, fra: http://www.nb.no/nbsok/nb/1055a0b6883a2b36056f5568e33f5bf6.nbdigital?lang=no#_19
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke AS
- Pettersen, J.R. (2015). Kva kan vi lære av senka skulestart i 1997? I L. Heyerdahl- Larsen (red.), *5 – åringene – mellom lekende læring og undervisning*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skram, D. (2007). *Lek og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Solvang, P. (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: H. Aschehoug & Co

- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). «Stop making sense!» Perspektiver på barn og barndom. I K. Steinsholt (red.). *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 19-43). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Steinsholt, K. (2000). Barndom som diskursiv praksis. I C. Arnesen (red.) *Barndom i bevegelse*. Oslo: Norsk Folkemuseum
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin, K.R. (2007). Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I M. Røthle (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Thornberg, R. (2014). *Det sociale liv i skolen. Socialpsykologi for lærere* (2.utg.) København: Hans Reitzels forlag
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tjora, H. (2014). *Ungene våre betaler prisen for at politikerne har rensset skolen for lek og fjas*. Hentet 10. september 2016, fra: http://www.dagbladet.no/2014/09/28/magasinet/pluss/foreldreskolen/havard_tjora/delb_artilgang/35393615/
- Tønnesen, L.K.B. (2002). *Den nye småskolen – bakgrunn og utforming*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126 - 148). Oslo: Universitetsforlaget
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ” Læreres opplevelse og forståelse av barns atferd og væremåte”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim og skal nå skrive min masteroppgave. Målet med studien er å få innsikt i hva de ulike lærerne opplever som utfordrende i forhold til barnas atferd og væremåte, hvordan de forventer at barna skal oppføre seg og hvilken oppførsel de ikke aksepterer. Jeg ønsker derfor å observere og intervju 3-4 av de lærerne som jobber på 1.trinn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer å bli observert i undervisning (ca. 5 dager) og intervju i etterkant. Intervjuet vil vare ca. 40 – 60 min. Intervjuet vil ha fokus på dine tanker og opplevelser rundt barns atferd, og hva du opplever som utfordrende i møte med nye elever. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak slik at jeg får med mest mulig informasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt vil bli anonymisert og eventuelle navn som blir brukt vil være fiktive navn. Det er kun jeg som kommer til å ha tilgang til personopplysningene. Prosjektet avsluttes den 15. september 2016 og etter at prosjektet er avsluttet vil alle lydopptak bli slettet. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den endelige publikasjonen

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Anne-Marthe Lien, tlf: 96223275 eller mail: annemaml@stud.ntnu.no

Veileder: Pål Aarsand, 73590284 eller mail: pal.aarsand@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til å delta i observasjon

Vedlegg 2

Informasjon om forskningsprosjekt

Hei alle foreldre på 1.trinn,

Jeg er student ved pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim og skal nå skrive min masteroppgave. Mitt prosjekt skal handle om de minste barna på skolen, og hvilke erfaringer og tanker de ulike lærerne har rundt deres atferd og væremåte. For mange barn er det en stor overgang å starte på skolen. Det er mye de skal tilpasse seg som både ulike regler, rutiner, forventninger, andre barn og voksne. Målet med studien er å få innsikt i hva de ulike lærerne opplever som utfordrende i forhold til barnas atferd og væremåte, hvordan de forventer at barna skal oppføre seg og hvilken oppførsel de ikke aksepterer.

Prosjektet vil foregå i uke 15 (11.- 15.april) og er en feltstudie der jeg vil intervju 3 – 4 av lærerne på 1.trinn, samt observere klassen noen timer hver dag. **Barna vil ikke være direkte delaktig i undersøkelsen, men det vil være et fokus på de ansattes praksis i relasjon til barna. Ingen identifiserbare opplysninger om barna vil registreres.**

Dersom du ønsker å vite mer om prosjektet eller har spørsmål, ta kontakt med:

Anne-Marthe Lien, tlf: 96223275 eller mail: annemaml@stud.ntnu.no.

Veileder: Pål Aarsand, tlf: 73590284 eller mail: pal.aarsand@svt.ntnu.no

Vennlig hilsen

Anne-Marthe Lien

Vedlegg 3

Intervjuguide

Kort informasjon om oppgaven

Målet med studien er å få innsikt i hva du som lærer opplever som utfordrende i forhold til barnas atferd og væremåte, hvordan du forventer at barna skal oppføre seg og hvilken oppførsel du ikke aksepterer.

- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak slik at jeg får med mest mulig informasjon.
- Alt av navn vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i publikasjonen.
- Deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Bakgrunnsspørsmål

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenger har du jobbet i skolen? Hvilket klassetrinn har du jobbet mest på?

Hvor lenge har du jobbet ved akkurat denne skolen?

Fortell kort om jobben du gjør (oppgaver og ansvar)

Klassen

En klasse kan være en arena for både læring og sosialt fellesskap. Noen klasser er jo veldig sammensveiset og er både aksepterende og inkluderende. Andre klasser kan være preget av mye konflikter eller ved at noen holdes utenfor. En klasse kan være interessert og arbeidsom, eller ha liten skolemotivasjon.

1. Hva kjennetegner din klasse?

- Kan du gi en kort beskrivelse av klassen?

Regler

De aller fleste skoler har regler som forteller elevene hva de kan eller ikke kan gjøre. Noen regler gjelder for hele skolen, mens andre regler gjelder kun i den enkelte klasse.

2. Hvilke regler gjelder for hele skolen? Gi noen eksempler

3. Har dere noen regler som gjelder kun for denne klassen? Fortell.

4. Hvordan har dere kommet fram til disse reglene?

- Er det mulig å endre på disse?

5. Hvordan synes du de ulike reglene fungerer?

- Hva skjer med de som ikke klarer å følge de ulike reglene?
- Konsekvenser? Positive eller negative.

6. Hvilke regler synes du er viktigst?

- Begrunn

7. Er det noen av reglene du mener kan fjernes?

- Hvilke? Begrunn

Rutiner

I tillegg til regler er skolehverdagen gjerne preget av rutiner og ting som gjentar seg.

8. Hvilke rutiner har dere for barna i klassen?

- For eksempel i overganger, oppstart og avslutning av dagen, i uventede situasjoner, for å fange barnas oppmerksomhet o.s.v

9. Hvordan synes du de ulike rutinene fungerer?

Forventninger

At elevene skal følge de ulike reglene og rutinene er noe vi gjerne forventer, men vi kan også forvente andre ting som kanskje ikke blir sagt eller nedskrevet.

10. Hva forventer du av elevene når de starter i 1. klasse?

- I klasserommet?
- I utetiden?

11. Hva forventer du av elevene nå etter et års tid?

Utfordringer ved skolestart

Reglene og rutinene på skolen er for mange helt annerledes enn det de har vært vant med i barnehagen. For mange barn kan derfor overgangen til skolen være en utfordring. Det stilles helt andre krav til dem, og det kan være vanskelig å tilpasse seg både kravene og resten av gruppen.

12. Hvilke utfordringer mener du er de største for barna når de starter i 1. klasse?

- Eksempler?

13. Hva er de største utfordringene for deg som lærer i møtet med en ny 1. klasse?

- Eksempler?

14. Hvordan synes du klassen fungerer i dag i forhold til i høst?

- Forbedringer?
- Forverring?

Utfordrende atferd

Noen barn utfordrer oss med sin kommunikasjon, væremåte og oppførsel. Hva som er utfordrende for den enkelte lærer, vil variere. Noen synes det er vanskeligst med de barna som uroer og forstyrrer, mens andre strever med de barna som er vanskelig å komme innpå, som kanskje er vanskelige å forstå og som gir lite kontakt.

15. Hvilken type elever synes du er vanskelig / utfordrende?

- Hva er det som gjør at denne atferden blir så utfordrende?

Bekymring/kartlegging

Noen ganger kan vi oppleve at barnas atferd blir så utfordrende at det vekker bekymring på en eller annen måte.

16. Kan du gi eksempler på atferd som vekker bekymring hos deg?

- Hva er det som bekymrer deg?
- Når ble du først oppmerksom på dette? Hva var det som gjorde at du ble oppmerksom på dette?

- I hvilke situasjoner?

17. Bruker dere noen former for kartlegging?

- Evt. Hvilke? Hvem har ansvaret for dette?

Har du noe å tilføye?

Vedlegg 4

Intervjuguide 2

Kort informasjon om oppgaven

Målet med studien er å få innsikt i hva du som lærer opplever som utfordrende i forhold til barnas atferd og væremåte, hvordan du forventer at barna skal oppføre seg og hvilken oppførsel du ikke aksepterer.

- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak slik at jeg får med mest mulig informasjon.
- Alt av navn vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i publikasjonen.
- Deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Bakgrunns-spørsmål

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenger har du jobbet i skolen? Hvilket klassetrinn har du jobbet mest på?

Hvor lenge har du jobbet ved akkurat denne skolen?

Fortell kort om jobben du gjør (oppgaver og ansvar)

Klassen

En klasse kan være en arena for både læring og sosialt fellesskap. Noen klasser er jo veldig sammensveiset og er både aksepterende og inkluderende. Andre klasser kan være preget av mye konflikter eller ved at noen holdes utenfor. En klasse kan være interessert og arbeidsom, eller ha liten skolemotivasjon.

18. Hvordan vil du beskrive din klasse?

Regler

De aller fleste skoler har regler som forteller elevene hva de kan eller ikke kan gjøre. Noen regler gjelder for hele skolen, mens andre regler gjelder kun i den enkelte klasse.

19. Hvilke regler har dere på skolen/i klassen her?

20. Hvordan har dere kommet fram til disse reglene?

- Er det mulig å endre på disse?

21. Hvordan synes du de ulike reglene fungerer?

- Hva skjer med de som ikke klarer å følge de ulike reglene?
- Konsekvenser?

22. Hvilke regler synes du er viktigst?

- Begrunn

23. Er det noen av reglene du mener kan fjernes?

- Hvilke? Begrunn

Rutiner

I tillegg til regler er skolehverdagen gjerne preget av rutiner og ting som gjentar seg.

24. Hvilke rutiner har dere for barna i klassen?

- For eksempel i overganger, oppstart og avslutning av dagen, i uventede situasjoner, for å fange barnas oppmerksomhet o.s.v

25. Hvordan synes du de ulike rutinene fungerer?

Utfordringer ved skolestart

Reglene og rutinene på skolen er for mange helt annerledes enn det de har vært vant med i barnehagen. For mange barn kan derfor overgangen til skolen være en utfordring. Det stilles helt andre krav til dem, og det kan være vanskelig å tilpasse seg både kravene og resten av gruppen

26. Hva tror du er mest utfordrende for barna når de starter på skolen som førsteklassinger?

27. Hva synes du er mest utfordrende som lærer til de minste barna på skolen?

Utfordrende atferd

Noen barn utfordrer oss med sin kommunikasjon, væremåte og oppførsel. Hva som er utfordrende for den enkelte lærer, vil variere. Noen synes det er vanskeligst med de barna som uroer og forstyrrer, mens andre strever med de barna som er vanskelig å komme innpå, som kanskje er vanskelige å forstå og som gir lite kontakt.

28. Hvilken type elever synes du er vanskelig / utfordrende?

- Hva er det som gjør at denne atferden blir så utfordrende?

Bekymring

Noen ganger kan vi oppleve at barnas atferd blir så utfordrende at det vekker bekymring på en eller annen måte.

29. Kan du gi eksempler på atferd som vekker bekymring hos deg?

- Hva er det som bekymrer deg?
- I hvilke situasjoner skjer atferden?



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

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Pål Aarsand
Pedagogisk institutt NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.03.2016

Vår ref: 47105 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47105</i>	<i>Læreres opplevelse og forståelse av barns atferd i 1.klasse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Pål Aarsand</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Marthe Lien</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47105

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere) informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæring til lærerne mottatt 15.03.16 er godt utformet. Elevenes foresatte informeres skriftlig om at det vil foregå observasjon i klasserommet. Det vil ikke bli registrert noen personopplysninger om elevene.

TAUSHETSPLIKT

I epostkorrespondanse 02.03.16 er student innforstått med at lærerne er en yrkesgruppe som har taushetsplikt og at det derfor ikke kan fremkomme taushetsbelagte personopplysninger om elevene under intervju eller observasjon.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Det var krysset av i meldeskjemaet for at indirekte personopplysninger skal publiseres i oppgaven, epostkorrespondanse med student 07.03.16 viser at dette er feil. Personvernombudet har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak