

BACHELOROPPGÅVE

Læringsmiljø

Kva vektlegg erfarne lærarar når dei skal etablere eit godt læringsmiljø på 1. trinn med vekt på struktur, reglar og rutinar?

av

114 Marit Solberg Verlo

113 og Leni Røyrvik

Teaching Environment

What do experienced teachers emphasis when establishing a good learning environment in 1st grade with focus on structure, rules and routines?

Grunnskulelærer 1-7

PE369

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

114 Marit Solberg Verlo

JA NEI

113 Leni Røyrvik

JA NEI

Innholdsliste

1.0 Innleiing og problemstilling	5
1.1 Presentasjon av tema	5
1.2 Presentasjon av problemstilling	5
1.3 Omgrepsavklaringar	6
2.0 Teori	7
2.1 Overgangen barnehage – skule	7
2.1.1 <i>Ein trygg start</i>	8
2.1.2 <i>Første skuledag</i>	9
2.2 Læringsmiljø	9
2.2.1 <i>Klasseleiing</i>	9
2.3 Struktur, reglar og rutinar	10
2.3.1 <i>Starten av dagen og timestart</i>	11
2.3.2 <i>Overgangar</i>	11
2.3.3 <i>Avslutning</i>	12
2.3.4 <i>Forventningar</i>	12
2.3.5 <i>Reglar</i>	12
2.3.6 <i>Rutinar</i>	13
3.0 Metode	14
3.1 Val av metode	14
3.2 Utval	15
3.3 Observasjon	16
3.3.1 <i>Gjennomføring av observasjon</i>	16
3.4 Det kvalitative intervju	17
3.4.1 <i>Gjennomføring av intervju</i>	17
3.5 Analyse	17
3.6 Reliabilitet og validitet	18
3.7 Etske omsyn	18
4.0 Resultat	19
4.1 Overgangen barnehage – skule	19
4.1.1 <i>Ein trygg start</i>	20
4.1.2 <i>Første skuledag</i>	20
4.2 Struktur, reglar og rutinar	21
4.2.1 <i>Starten av dagen og timestart</i>	21
4.2.2 <i>Overgangar</i>	22
4.2.3 <i>Avslutning</i>	22
4.2.4 <i>Forventningar</i>	23
4.2.5 <i>Reglar</i>	23
4.2.6 <i>Rutinar</i>	24
5.0 Drøfting	24
5.1 Overgangen barnehage-skule	24

5.1.1 Ein trygg start.....	26
5.1.2 Første skuledag.....	26
5.2 Struktur, reglar og rutinar	27
5.2.1 Starten av dagen og timen	27
5.2.2 Overgangar.....	28
5.2.3 Avslutning.....	28
5.2.4 Forventningar	29
5.2.5 Reglar	29
5.2.6 Rutinar.....	30
6.0 Avslutning	30
7.0 Litteraturliste.....	32
8.0 Vedlegg.....	34
8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv – rektor.....	34
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv – lærarar.....	35
8.3 Vedlegg 3: Samtykkeskjema	36
8.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema	37
8.5 Vedlegg 5: Intervjuguide	41

1.0 Innleiing og problemstilling

1.1 Presentasjon av tema

I følgje opplæringslova har alle elevar i grunnskulen rett på eit godt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Vidare stadfestar lova at skulen aktivt skal arbeide for å fremje eit godt miljø på ein slik måte at kvar enkelt elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhøyr (Opplæringslova, 1998, § 9a–1).

Ein trygg skulekvardag er grunnleggjande for at elevar skal ha fagleg og sosial utvikling. Forutsigbarheit, i den forstand at elevane veit kva dei går til og kva som ventast av dei i alle situasjonar og overgangar gjennom ein skuledag, vert etablert av blant anna struktur, reglar og gode rutinar. Dette omtalar utdanningsdirektoratet (udir, 2012a) som verkemiddel i læraren sitt arbeid med å fremje læring, trivsel og tryggleik i skulen. I tillegg har reglar og rutinar ei betydning for gruppa som sosialt system ved at det gir ”en felles referanse, skaper integrasjon og gir signaler om ønsket sosialt samspill” (Evertson & Weinstein, her referert frå udir, 2013).

Det er læraren sitt ansvar å utarbeide reglar og kommunisere ein tydelig struktur i undervisninga (Udir 2012b). Dette tykkjer me er spesielt interessant å undersøkje når det gjeld 1.klasse, der ingen av barna har skuleerfaringar. Me har ikkje hatt praksis på 1.trinn, difor er det interessant å undersøkje korleis erfarne lærarar handterer ansvaret utdanningsdirektoratet har gitt dei og kva det har å seie for læringsmiljøet på 1.trinn. Me har erfart at dersom reglar og rutinar er godt innarbeidd kan ein som lærar spare mykje tid, krefter og frustrasjon, samt at tydelege vaksne og ein forutsigbar kvardag er viktig for den faglege og sosiale utviklinga til elevane. Det er interessant å observere korleis dyktige lærarar opptre i klasserommet for å leggje til rette for eit bra læringsmiljø og dermed eit større læringsutbytte – og særleg spanande i 1.klasse då elevane sin kvardag er vorte drastisk endra på få månader. Me har opplevd klassar der rutineane er godt innarbeidd, og me har fått kjenne på fordelane ved dette. Difor vil me gjennom arbeidet med denne oppgåva undersøke og få kunnskap om korleis lærarar innarbeider gode reglar, rutinar og struktur i 1.klasse, og kva dette har å seie for læringsmiljøet.

1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne oppgåva er læringsmiljø det overordna tema. I etableringa av eit godt læringsmiljø er det fleire forhold som må liggje til grunn, så oppgåva krev difor ei avgrensing. Me har valt å sjå på etableringa av struktur, reglar og rutinar, då med fokus på 1.klasse. Problemstillinga er difor:

Kva vektlegg erfarne lærarar når dei skal etablere eit godt læringsmiljø på 1.trinn med vekt på struktur, reglar og rutinar?

Som ein bakgrunn for å forstå dette vert det naturleg å undersøke korleis overgangen barnehage – skule går føre seg. Me vil difor belyse problemstillinga gjennom to forskarspørsmål:

1. Korleis går overgangen barnehage – skule føre seg på skulenivå?
2. Kva vektlegg erfarne lærarar når det gjeld struktur, reglar og rutinar på 1.trinn?

Forskerspørsmål 1 vil me belyse gjennom intervju av ein rektor ved ein 1-10 skule.

Forskerspørsmål 2 vil me belyse gjennom observasjon av to lærarar på 1.trinn og oppklarande spørsmål i etterkant.

Forskerspørsmåla vert ikkje vekta like mykje, forskarspørsmål 2 ber hovudvekta.

1.3 Omgrepsavklaringar

Til å byrje med er det naudsynt å avklare sentrale omgrep knytt til problemstillinga. Vår definisjon på ein erfaren lærar er ikkje forankra i teori, men er vår eiga mening. Ein erfaren lærar har 10 års erfaring eller meir.

Utdanningsdirektoratet (udir, 2009:10) definerer læringsmiljø slik: "Læringsmiljø er summen av alle de forhold som kan tenkes å virke inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap samt fysisk og psykisk helse ." Denne definisjonen har me som utgangspunkt i oppgåva.

Struktur, reglar og rutinar er verkemiddel for å fremje læring og trivsel i skulen (udir, 2012a). I lys av problemstillinga vår ser me på denne tolkinga som adekvat. Struktur og rutinar fell inn i kvarandre, difor er det vanskeleg å definere ei absolutt grense mellom desse. Vårt utgangspunkt er imidlertid at struktur omhandlar korleis læraren legg opp skuledagen og korleis aktivitetar i undervisninga vert gjennomført – om det eksempelvis er variasjon i undervisningsopplegget. Rutinar er handlingsmønster som er innarbeidde slik at aktivitetar og overgangar ikkje tek unødvendig tid eller vert forstyrre av uro (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009:71). Ogden (2012:40) hevdar at reglar i skulen dreier seg om kva elevane kan eller ikkje kan gjere i timane. Desse forståingane av dei ulike omgrepa er me einige i.

2.0 Teori

I dette kapitlet kjem me først til å peike på overgangen barnehage – skule, deretter kort om læringsmiljø og klasseleiing. Til slutt tek me for oss struktur, reglar og rutinar.

2.1 Overgangen barnehage – skule

Utdanningsdirektoratet (udir, 2011a) har utarbeidd dokumentet "fra eldst til yngst", ein rettleiar som skal skissere arbeidet med å styrke samanhengen mellom barnehage og skule, samt leggje til rette for ein god overgang for barn som skal byrje på skulen.

"Å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole er å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar enkeltbarnets behov" (udir, 2011a). Av dokumentet (udir, 2011a) kjem det fram at samarbeid mellom skule og barnehage er ein føresetnad for å skape ein god overgang. Hjå dei yngste barna er gjerne læringslysta og motivasjonen sterk og moglegheitene er difor mange. I Melding til Stortinget nr. 16 (2006-2007) (her referert frå (udir, 2011a)) vert "tidleg innsats for ei livslang læring" vektlagt. Utdanningssystemet skal leggje til rette for at alle vert inkluderte i gode læringsprosessar tidleg.

I Melding til Stortinget nr. 19 (2015-2016) vert det hevda at ein god samanheng mellom barnehage og skule er viktig både for at barn skal klare seg godt vidare i skuleløpet og for å unngå seinare fråfall i vidaregåande opplæring. Ein god samanheng skal sørge for barnet sitt behov for tryggleik i overgangsprosessen og bidra til at opplæringa vert tilpassa enkeltbarnet allereie frå første skuledag (udir, 2011a). Vidare vert det vist til undersøkingar som seier at i løpet av dei siste åra er samarbeidet mellom barnehage og skule vorte styrka, men at manglande kunnskap om kvarandre sine læreplanar og arbeidsmåtar ser ut til å vere eit problem.

Dei fleste barn gler seg til skulestart, men enkelte kvir seg og opplever denne overgangen som vanskeleg. Rapportar frå kunnskapssenteret fortel at barnehage og skule i lita grad har kjennskap til kvarandre sine læringsfilosofiar og praksis (Meld. St. 19 (2015-2016)). Det vert hevda at barnehagelærarane må kjenne til skulen sitt læreplanverk og at skulen må kjenne innhaldet i barnehagen sin rammeplan for at samarbeidet skal vere jambyrdig. Etableringa av eit likeverdig samarbeid kan fort vanskeliggjerast dersom dette ikkje er på plass.

Kunnskapssenteret for utdanning (Meld. St. 19 (2015-2016):58). har utarbeidd fire aktivitetar for å lukkast med overgangen:

1. Samarbeid mellom barnehage og skule: fagleg samarbeid mellom instansane, utveksling av informasjon om barna og tilrettelegging for samarbeidsprosjekt.
2. Samarbeid mellom foreldre og skule: open og gjensidig dialog både før, under og etter overgangen.
3. Gjere barna kjende med skulen
4. Velkomstprogram iverksatt av skulen, tydeleg formulerte mål og forventningar, fleksible og dynamiske overgangspraksisar.

Vidare går det fram at utviklinga av enkelte ferdigheiter bør vere på plass før skulestart (Meld. St. 19 (2015-2016)). Det vert vist til studiar som seier at sosial kompetanse, språk og sjølvregulering er viktige ferdigheiter og kompetansar for små barn si seinare læring (Meld. St. 19 (2015-2016):58). Studiar viser også at barn med godt utvikla språk og omgrepsforståing har betre føresetnadar enn andre barn for vidare læring. Vidare viser studiar at matematikkferdigheiter, leseferdigheiter og barn si evne til merksemd er dei viktigaste faktorane for seinare læring, samt at evna til sjølvregulering er viktig for å lukkast fagleg og sosialt på skulen både på kort og lang sikt (Meld. St. 19 (2015-2016)).

2.1.1 Ein trygg start

Forskning viser at barn som har ei forståing av kva som skjer i skulen føler seg meir emosjonelt sikre og klare til å takla det som møter i skulen med større tryggleik. Å erfare å føla seg tilpass i skulen det første året kan vere avgjerande for barnet sin trivsel, læring og utvikling vidare i skuleløpet. Måten det nye miljøet vert introdusert på kan påverke evna barnet har til å takle den nye situasjonen (udir, 2011a).

Eit godt samarbeid mellom barnehage og skule som grunnlag møter barna skulen med større tryggleik, læringsarbeidet kjem raskare i gong, dei har fått vener på skulen i forkant av skulestart samt at dei føreheld seg til lærarane med større tryggleik frå starten av (udir, 2011a). Tryggleiken til barnet ved skulestart er avhengig av at dei har fått tid til å verte kjend med skulen dei skal byrje på. Forventningsavklaringar til dei nye førsteklassingane er også viktig (udir, 2011a).

Eit godt utgangspunkt for tryggleik og forutsigbarheit er at heimen og barna veit kven dei skal møte i skulen. Det er ofte stor nysgjerrigheit rundt kven barnet skal gå i klasse med eller ha som lærar. Tidleg avklaring på dette punktet kan vere hensiktmessig (udir, 2011a).

2.1.2 Første skuledag

Samanheng og tryggleik er viktige stikkord i overgangen, samstundes er det viktig å markere skulestarten. "Den første skoledagen er en milepæl og bør oppleves som dette" (udir, 2011a). I rettleiaren "fra eldst til yngst" (udir, 2011a) vert det understreka at sitringa og spenninga i kroppen i forbindelse med skulestart er viktig. Skulestarten må ikkje usynleggjerast eller traumatiserast – men markerast og feirast.

2.2 Læringsmiljø

"Godt læringsmiljø er en rettighet og en forutsetning for god læring" (udir, u.å). I "Motivasjonsmestring-muligheter" (Meld. St. 22 (2010-2011)), står det at samanhengen mellom elevane sine faglege prestasjonar og deira læringsmiljø er veldokumentert. Læringsmiljøet vert kjenneteikna av at elevane opplever tryggleik, anerkjenning og tillit. Tydeleg leiing og struktur samt klare forventningar til åtferd og arbeidsro vert framheva som viktige punkt.

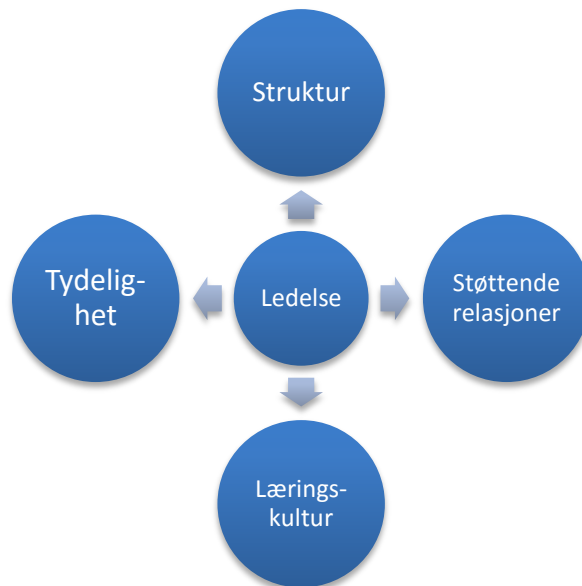
2.2.1 Klasseleiing

I den nasjonale satsinga "*betre læringsmiljø*" har utdanningsdirektoratet utforma fire hovudpunkt som må liggje til grunn i etableringa av eit godt læringsmiljø, der klasseleiing er eitt av punkta (udir, u.å). Klasseleiing er eit omfattande tema me i liten grad skal ta for oss i denne oppgåva. Men då det er gjennom klasseleiinga læraren etablerer læringsmiljøet, er det viktig å nemne det som eit overordna punkt til temaa struktur, reglar og rutinar.

"Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene" (Ogden, 2012:17). Ogden (2012:18) bemerkar at nokre lærarar legg hovudvekta på verdiar knytt til respekt, venlegheit, empati og ansvar, nokre vektlegg kva reglar og rutinar som gjeld for elevane si åtferd i klassen medan andre er meir opptekne av å formidle det faglege innhaldet i undervisninga. Han påpeikar til slutt at hensikta stort sett er den same: å etablere eit godt læringsmiljø som ivaretek eleven sine personlege og sosiale behov, og som legg forholda godt til rette for læring og undervisning.

Den faktoren som har størst betydning for læringsmiljøet er læraren sitt arbeid. Kjenneteikn på god klasseleiing er faktorar som også kjenneteiknar eit godt læringsmiljø. God klasseleiing er ein føresetnad for ei meir variert, praktisk og relevant opplæring som vektlegg elevane si læring (Meld. St. 22 (2010-2011)). Nordahl (2012:21) har teke for seg to internasjonale studiar som bekreftar dette,

og har ut frå denne forskinga laga ein modell som viser det han meiner er viktige faktorar god klasseleiing kan og bør utøvast gjennom.



Figuren illustrerer fire dimensjonar ved klasseleiing som spesielt viktige. Etablering av struktur og tydelegheit på den eine sida kombinert med støttande relasjonar til elevane på den andre sida skapar ei leiing som kan bidra til ein positiv læringskultur og eit fellesskap som støttar læring.

2.3 Struktur, reglar og rutinar

”En fast og klar struktur skaper trygghet fordi elevene da vet hva som ventes av dem” (Imsen, 2010:405). Imsen (2010:332) refererer til pedagogen James Mursell som i 1950-åra skapte seks undervisningsprinsipp som vart kjende verda over. Mursell hevda at om undervisninga skal ha meining for eleven må den skje innanfor enkle, konkrete rammer eleven føler seg heime i. Prinsippet omhandlar altså kontekst i undervisninga. Mursell forklarar vidare at ein kvar undervisningssituasjon har ei kulturell ramme. Klasserommet er den fysiske ramma der elevane samhandlar med kvarandre og læraren. Undervisningssituasjonen har struktur i den grad at den følgjer visse reglar: timen byrjar, folk roar seg og vert stille, bøker og pennal vert tekne opp osv. Forventninga av at noko skal skje spreiar seg i klasserommet, elevane ventar på at læraren skal snakke eller gi instruksar om kva arbeidsoppgåver som skal gjerast (Imsen, 2012:333).

I det trettetårige skuleløpet treng alle elevane på alle trinn faste strukturar og rutinar. Elevane sin skuledag inneheld mange ulike overgangar og aktivitetsskifter. Målet med å etablere faste rutinar er

at overgangane skal gå så smidig som mogleg, då dette kan vere med på å unngå unødvendige problem. Det er heilt avgjerande at ein tek seg god tid til denne etableringa, ved å øve regelmessig på dei ulike rutinane (Bergkastet et al., 2009:71). Nordahl (2012:47) hevdar at struktur dreier seg om oppstart av timar, overgangar mellom aktivitetar og avslutning av undervisningsforløp. Vidare hevdar han at uro i undervisninga er eit resultat av manglande struktur, og at ein konsekvens av dette igjen vert manglande arbeidsinnsats og dårleg læringsutbytte, samt at læraren ikkje får nytta fagkompetansen sin. Med andre ord er struktur ein føresetnad for at ein som lærar skal få undervist i faget sitt.

2.3.1 Starten av dagen og timestart

Bergkastet et al., (2009:72-73) seier at oppstarten av skuledagen er heilt avgjerande for resten av dagen, og at ein tydeleg og god start aukar sannsynet for at både timen og resten av dagen går som den skal. Det kan vere ei god rutine å "lande" elevane allereie i garderoben, slik at det vert minst mogleg uro når dei kjem inn i klasserommet. Når elevane kjem inn er det viktig at læraren signaliserer at han vil ha ro og merksemd. Her kan læraren for eksempel klappe ein rytme elevane gjentek, seie "den som høyrer meg no legg hendene på bordet/hovudet/knea", eller liknande. Vidare hevdar Bergkastet et al.(2009:74) at å ha ein tydeleg plan for dagen og gi elevane oversikt over kva som skal skje er viktige element for å unngå unødvendig tid på spørsmål og forvirring. I tillegg er det viktig at ein både seier kva som skal *gjerast* og kva som skal *lærast*. Tydelege læringsmål for timen gjer det lettare å vurdere om ein har nådd målet.

2.3.2 Overgangar

I løpet av ein skuledag oppstår ulike overgangssituasjonar. Desse kan vere å skifte frå individuelt arbeid til gruppearbeid eller felles undervisning, skifte frå eit fag til eit anna eller byte av klasserom. Eksempel på rutinar ein kan nytte er å varsle elevane på førehand av skifte, slik at dei gjer seg mentalt klare. Her kan ein seie "om ti minuttar skal me...", og deretter samle merksemda når desse minuttane har gått, gi gode beskjedar om kva som skal skje og sjekke om alle elevane forstår og har fått med seg informasjonen. Det er òg lurt å repetere korleis ein skal oppføre seg, både på vegen til, og på den staden dei skal, slik at elevane er klar over læraren sine forventningar. Når dei er framkomne gir læraren beskjed om å setje i gong med aktiviteten. For at overgangane skal gå best mogleg føre seg er det avgjerande å ha etablert gode, konkrete rutinar for korleis aktivitetsskifta skal føregå (Bergkastet et al., 2009:74-75).

2.3.3 Avslutning

Læraren bør avslutte økta/dagen i god tid. Dersom læraren klarer å ta kontroll på ein gjennomtenkt måte begrensar han handlingsrommet elevane har til å ta negative val. Det kan vere lurt å nytte nokre minutt på å repetere og evaluere det elevane har hatt som læringsmål, både fagleg og sosialt. Læraren kan òg, saman med elevane, evaluere korleis dagen har gått med tanke på arbeidsmengd, vanskegrad og arbeidsro. Det kan òg vere motiverande for elevane at læraren avsluttar med å beskrive kva aktivitetar som skal føregå dagen etter. Då skapar læraren forventning, forutsigbarheit og tryggleik hjå elevane (Bergkastet et al., 2009:76).

2.3.4 Forventningar

Formidling og praktisering av forventningar er ein av ti retningslinjer for god klasseleiing, og dermed ein viktig del av læringsmiljøet (Ogden, 2012:39). Læraren sine forventningar har fått mykje merksemd i skulen og er eit viktig tema. Ogden (2012:39) hevdar at elevar det vert stilt høge forventningar til får meir merksemd, meir utfordrande oppgåver og meir ansvar for eiga læring enn elevar det vert forventa mindre av. Elevar som presterer dårlegare vil få færre spørsmål, mindre tid før andre elevar får svare, mindre merksemd og ros, og fleire korrigeringar. Lærarar er ofte uoppmerksame på at denne forskjellsbehandlinga går føre seg og at forventningane til lærarane påverkar elevane sitt læringsutbytte (Ogden, 2012:39). Ogden (2012:39) refererer til Good og Brophy som meiner at lærarane bør vere både observante og fleksible slik at dei heile tida kan oppjustere forventningane dersom prestasjonane eller åtferda til eleven vert betre. Læraren bør vektleggje positive og realistiske forventningar, og på denne måten få elevane til å strekkje seg og prestere etter føresetnadane sine. Forventningane må verte lagt fram på ein klar og tydeleg måte så ofte som råd.

2.3.5 Reglar

Etableringa av reglar og rutinar er verkemiddel for å fremje læring i klasserommet. Ein kvar skule skal ha eit ordensreglement som omfattar reglar for oppførsel, samt konsekvensar og framgangsmåtar ved eventuelle regelbrot. Desse reglane skal bidra til eit inkluderande fellesskap, skape integrasjon og gi signal om ønska sosialt samspel (udir, 2012a). Læraren si oppgåve er å organisere klassen gjennom strategiar som skapar oversikt og gir struktur for elevane og læraren sjølv (udir, 2012a). "Å lære å følgje reglar er en del av det å være elev" (Nordahl & Hansen, 2012:30). I skulen har reglane først og fremst ei oppdragande og pedagogisk hensikt, der reglane skal bidra til at elevane tek ansvar for si eiga åtferd. Målet er at elevane tileignar seg den forventa åtferda, og at dette etter kvart vert ein vane (Nordahl & Hansen, 2012:30).

I følge Ogden (2012:40) er reglar og rutinar også forventningar til elevane si åtfærd og arbeid. Definisjonane på reglar og rutinar er mange. Ogden (2012:40) hevdar at reglar i skulen dreier seg om kva elevane kan eller ikkje kan gjere i timane. Reglane gjer at læraren er forplikta til å følge opp ved regelbrot. Velfungerande reglar forenkler kvardagen både for klassen og læraren i den grad at regelstyrt åtfærd fremjar eit godt miljø og førebyggjer uro. Reglane bør vere få, korte, konkrete og enkle for å unngå tolkingsproblem, samt at dei bør vere positivt formulert og angi ønska åtfærd – det vil seie "rekk opp handa om du vil seie noko" i staden for "ikkje snakk i munnen på andre" (Ogden, 2012:40). Å drøfte reglane saman med elevane, samt at elevane både kan komme med forslag til reglar og konsekvensar ved regelbrot, kan vere ein hensiktsmessig framgangsmåte - då særskild for dei yngste elevane. Elevane vil då forstå reglane betre, samt at dei kjenner seg meir forplikta til å følge dei. Til tross for enkle og konkrete reglar vil det alltid vere rom for mistolking. Ein bør difor diskutere kva dei ulike reglane inneber. Kva vil det seie å snakke lågt? Reglane må øvast inn og repeterast - særskild i byrjinga.

Når reglane er etablerte er det vidare naudsynt at dei handhevast. Forsking viser at skular som ikkje har rutinar for å følge opp elevar som bryt reglane har vesentleg fleire åtfærdspørsmål blant elevane enn skular der reglane vert følgt opp. For at reglar skal fungere er det viktig at det får konsekvensar dersom reglane vert følgt eller brotne (Ogden, 2012:41). Konsekvens i form av ros og positiv merksemd bør vente elevar som føl reglane, medan elevar som bryt dei bør sanksjonerast i samsvar med reglementet (udir, 2012a). Det er læraren som er ansvarleg for konsekvensane ved regelbort, men elevane bør vere kjende med konsekvensane på førehand og vere klar over innhaldet i dei. Det skal understrekast at læraren sin reaksjon på regelbrotet bør vere konsekvent, forutsigbar og forholdsmessig. Dette fordi det er *reaksjonen* på regelbrotet som er av betydning for elevane, ikkje reaksjonen si alvorsgrad (Ogden, 2012:41).

2.3.6 Rutinar

Ogden (2012:41) seier at "rutiner beskriver som regel hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner eller aktiviteter, og gjelder ting som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen." Når rutinane fungerer vil det vere tids- og arbeidssparande for læraren samt problemførebyggjande i klassen. "Ikke gjør for elevene dine noe som de er i stand til å gjøre selv" (Jones 2000 – her referert frå Ogden, 2012). Rutinar kan vere med på å regulere kva som skal skje i ulike situasjonar i skulekvardagen. Døme på slike situasjonar er ved utlevering av nye bøker, når eleven kjem inn til timen, henting av utstyr osv. Over nemnde me at reglar må øvast på og repeterast – dette er også

tilfelle med rutinar. Ved skulestart kan dette vere tidkrevjande, men må i følge Ogden (2012:42) betraktast som ein investering som sparar tid resten av skuleåret.

3.0 Metode

Når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt er det nødvendig å gå systematisk til verks. Den eller dei metodane ein vel seier noko om korleis ein samlar inn, organiserer og tolkar informasjon. Her vert det viktig å velje den metoden som gir best mogleg informasjon ut frå problemstillinga. Ein kan i hovudsak dele forskingsmetodane i to hovudgrupper, *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Dei *kvantitative* metodane gir målbare data, medan *kvalitative* metodar har hovudfokus på meining og opplevingar som ikkje kan målast eller talfestast. Forskarar som nyttar *kvantitative* metodar vert ofte kalla "teljarar", medan forskarar som nyttar *kvalitative* metodar vert kalla "tolkarar" (Dalland 2012).

Me plasserer dette prosjektet inn i ein hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk tyder fortolkingslære. Dersom ein møter feltet ein skal undersøke med ei for-forståing vil dette påverke korleis ein forstår det ein ser. Forskaren si fortolking vert ikkje berre basert på den spesifikke forståinga som vert etablert under sjølve studiet, men byggjer også på den meir generelle forståinga han har før studiet (Grønmo, 2004:393). Ei slik for-forståing omfattar egne erfaringar, betrakningsmåtar, faglege omgrep osv., og vert eit viktig grunnlag for forskaren si forståing av informantane, deira handlingar og tolkinga av handlingane.

3.1 Val av metode

Me ynskjer å få større innsikt i kva erfarne lærarar legg vekt på i etableringa av struktur, reglar og rutinar når elevane kjem frå barnehagen til skulen. Dalland (2012) hevdar at den metoden ein vel skal gi problemstillinga ei fagleg interessant vinkling og gode data. Ut frå vår problemstilling var det kvalitativt intervju som fanga interessa vår først, men etter å ha rådført oss med rettleiar fekk me meir og meir augo opp for at kvalitativt orientert observasjon gav oss meir rikhaldig informasjon om korleis lærarar etablerer og strukturerer skulekvardagen. Me har difor intervjuet ein rektor og observert to lærarar ved 1.trinn på same skulen. Me kunne óg valt å intervjuet lærarane, men føler me får endå betre innsikt i korleis etableringa av læringsmiljøet *faktisk* vert lagt opp i praksis, gjennom observasjon. Då fekk me sjå med egne auge korleis dei løyste eventuelle problem knytt til denne etableringa.

3.2 Utval

Me valde informantar med bestemde kunnskapar og erfaringar, me gjorde eit strategisk val (Dalland, 2012:163). Problemstillinga og forskarspørsmåla våre gjorde det naturleg at informantane bestod av både lærar og rektor. Me intervjuar rektoren og observerte lærarane. Alle jobba ved den same skulen og har mange års erfaring. Då observasjonen fann stad underviste begge lærarane i 1.klasse.

Sidan målet med det kvalitative intervjuet er å gå i djupna (Dalland, 2012:165), kan ikkje talet intervjupersonar vere for stort. Me starta difor med å intervjuare rektor. Dersom informasjonen viste seg å vere spinkel ville me ha kontakta fleire, noko me såg på som unødvendig då rektor viste til ein kommunal plan over korleis overgangen skal gå føre seg.

Det var uproblematisk å få informantar. Me var tidleg ute med å forhøyre oss, og fekk god respons umiddelbart. Lærarane sa seg også villige til å oppretthalde kontakten via e-post dersom me såg behov for utfyllande informasjon angående observasjonane våre o.l. Rektor gav òg beskjed om å ta kontakt dersom me hadde fleire spørsmål.

I følgje Grønmo (2004:21) må ein ikkje bruke kjeldene sine ukritisk, men på ein fagleg forsvarleg måte. Vidare nemner han fire kjeldekritiske vurderingar ein bør ta omsyn til i valet av informantar: tilgjengelegheit, relevans, autensitet og truverdighet. Det første punktet, tilgjengelegheit, dreier seg om at kjeldene ein ynskjer å intervjuare eller observere ikkje nødvendigvis er tilgjengelege. Dette var aldri noko problem for oss. Dette har vidare samanheng med neste punkt, relevans, som handlar om at kjeldene ein har må vere relevante for problemstillinga og forskinga. Informantane våre er høgt aktuelle då begge lærarane har fleire års erfaring på 1.trinn, samt at rektor har mange års erfaring med overgangen barnehage – skule. Autensitet er det tredje punktet som handlar om at ein må sikre at kjeldene er autentiske. Me har kjennskap til både rektoren og lærarane frå før, noko som er med å sikre autensiteten. Til slutt må me vurdere om kjeldene er *truverdige* – kan me ha tillit til informasjonen me innhentar? Kan det vere at dei observerte aktørane ikkje opptre normalt? Gir dei feilaktige svar for å imponere? Dette er vanskeleg å vurdere. Som nemnt tidlegare har me god kjennskap til skulen og informantane, me har difor vurdert det slik at informasjonen me har fått stemmer.

Informantane er omtala som rektor og lærar. Me såg inga grunn til å skilje mellom dei to lærarane då det ikkje er relevant for oppgåva. Begge lærarane er i 40-åra, har hatt 1.klasse meir enn tre gonger og har 20 års erfaring. Rektor er i 60-åra og har over 20 års erfaring som rektor.

3.3 Observasjon

“Observasjon gir oss mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø” (Dalland 2012:186). Gjennom observasjon studerer ein det folk *gjer*, i motsetnad til forskingsintervju der ein studerer det folk *seier* dei gjer (Dalland, 2012). Denne metoden krev mykje av observatøren, alle sansar må skjerpast. I tillegg er det avgjerande at ein klarer å lagre det ein har observert på ein god måte.

Det fins ulike typar observasjonar som gir oss forskjellige data. Dersom ein har strukturert observasjonsmomenta på førehand har ein ei lukka tilnærming, som vil seie at ein har bestemt seg for kva ein skal sjå etter i observasjonen på førehand. Denne varianten er kvantitativt orientert. Dersom ein derimot stiller seg meir open til feltet og ynskjer ein meir heilheitleg observasjon, vert observasjonen kvalitativt orientert (Dalland, 2012).

3.3.1 Gjennomføring av observasjon

Ein observasjon der ein ikkje nyttar skjema vert omtalt som ustrukturert, men dersom ein nyttar skjema er observasjonen strukturert (Dalland, 2012). I forkant av observasjonane vart det bestemt at me skulle observere klassen og lærarane over to dagar. Eit observasjonsskjema vart utarbeidd (vedlegg 4) med tanke på å svare på problemstillinga. For å utnytte at me var to observatørar såg me ein moglegheit til å gjennomføre ein ustrukturert observasjon samstundes. Me håpa å kunne dra nytte av fordelane ved begge observasjonsmetodane, samt at observasjonane truleg ville supplere kvarandre og føre til at me sat att med meir utfyllande informasjon enn om me berre hadde nytta oss av éin metode. Me hadde ikkje kjennskap til klassen på førehand.

I den ustrukturerte observasjonen valde me å fokusere på starten og slutten av dagen/timen, overgangane samt reglar, rutinar og forventningar. Me noterte fortløpande. Dersom me hadde oppfølgingsspørsmål vart desse skrivne ned. Gjørund og Huseby (2007:50) beskriver ein observasjon der ein på førehand har bestemt seg for kva ein skal sjå etter som systematisk. Når observatøren befinn seg utanfor situasjonen ein observerer vert det kalla ein ikkje-deltakande observasjon. Me plasserte oss bak i klasserommet og brukte pc for å notere det me såg. Dersom elevane bytte klasserom eller skulle ut til friminutt følgde me etter for å registrere mest mogleg, men prøvde heile tida å vere lite synlege.

3.4 Det kvalitative intervju

Kvale & Brinkmann (2009:43) seier at føremålet med eit forskingsintervju er å forstå sider ved intervjuobjektet sitt daglegliv frå hans eige perspektiv. Strukturen i eit forskingsintervju liknar den daglegdagse samtalen, men involverer også ein bestemt metode og spørjetechnik. Det skal vere ein fagleg samtale med struktur og føremål. Eit intervju kan utførast på ulike måtar. Me valde eit semistrukturert intervju der me nytta intervjuguide (vedlegg 5). Intervjuguiden sirklar inn bestemte tema med forslag til spørsmål, men samtalen er likevel ikkje lukka (Kvale & Brinkmann, 2009:47). Det er rom for oppfølgingsspørsmål dersom det er naudsynt og informanten har anledning til å svare med eigne ord.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet og observasjonane vart informantane orientert om temaet for oppgåva, bruken av lydopptak og anonymitet. Informantane las og signerte samtykkeerklæringa og informasjonsskrivet (vedlegg 1, 2 og 3).

Intervjuguiden (vedlegg 5) vart nytta som hjelpemiddel, men informanten var godt førebudd, så mange av spørsmåla vart besvart før me hadde stilt dei. Eit vellukka intervju avhenger av at ein er godt førebudd, blant anna ved å vere godt orientert om personen ein skal møte, og er klar på kva ein vil oppnå med intervjuet (Dalland, 2012:166). Desse kriteria vart oppfylte då intervjuguiden vart utarbeidd med fokus på å få svar på forskarspørsmål 1, samt at me var godt kjende med informanten.

3.5 Analyse

Analysen av observasjonane tok til kort tid etter gjennomføringa. Me las gjennom både det strukturerte og det ustrukturerte datamaterialet. At alle observasjonar var lagra på pc gjorde det mogleg å framheve og fargekode dei observasjonane me såg på som mest interessante for å belyse forskarspørsmål 2.

Etter intervjuet var gjennomført vart lydopptaka transkriberte. Transkriberinga gjer at ein kan gjenoppleve intervjuet, samt at intervjusamtalen vert strukturert og dermed betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009:188). Vidare merka me oss dei temaa som var berørte i intervjuet og kategoriserte svara, før me laga oss ei liste over dei temaa me ønska å belyse for å kunne svare på

problemstillinga. Deretter gjorde me ei meiningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009:212) – me korta svara ned til korte formuleringar, og prøvde å finna det sentrale innhaldet.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er viktige omgrep i forskning, og tek sikte på å betre datakvaliteten. Reliabilitet seier noko om kor påliteleg datamaterialet er. På generell basis kan ein definere reliabiliteten som grada av samsvar mellom ulike innsamlingar av data basert på det same undersøkingsopplegget (Grønmo,2004:240-242). Høg reliabilitet inneber altså lite variasjon i metodiske forhold. Det er vanskeleg å seie noko om reliabiliteten i oppgåva vår basert på Grønmo sin definisjon. Dette fordi me ikkje kan sjå på samsvaret mellom datainnsamlingar då me berre har gjennomført eitt intervju og observert eitt sett med lærarar. Grønmo (2004:249) peikar også på at omgrepet reliabilitet ikkje er relevant eller fruktbart for kvalitetsvurderingar av kvalitative data. Derimot seier han at reliabilitet, i kvalitative studiar, inneber at dei empiriske funna som vert presenterte er basert på data om faktiske forhold. Dersom datainnsamlinga vert gjennomført på ein systematisk måte og i samsvar med etablerte føresetnadar og framgangsmåtar i det undersøkingsopplegget som vert nytta, er truverdigheita til datamaterialet bra. Ut frå dette ser me på arbeidet og funna våre som truverdige.

Grønmo (2004:241) seier at validiteten fortel i kva grad forskinga og datamaterialet er gyldig med omsyn til problemstillinga som skal belysast. Undersøker ein det ein skal undersøkje? Validiteten er eit uttrykk for kor godt datamaterialet samsvarar med forskaren sine intensjonar med undersøkinga. For å sikre validiteten nytta me god tid på å utarbeide intervjuguiden (vedlegg 5) og observasjonsskjemaet (vedlegg 4) slik at datamaterialet me sat att med etter undersøkinga svara til problemstillinga. I ettertid har me vurdert moglegheitene for å gjere ting annleis under observasjonen og intervjuet. Kunne me t.d. plassert oss annleis i klasserommet under observasjonen? Skulle me vore i klassen fleire dagar for å unngå å risikere at klassen eller lærarane oppførte seg annleis som eit resultat av at me observerte? Skulle me ha plassert oss på ulike plassar i klasserommet? Me har sett at formuleringane i intervjuguiden kunne vore betre, og at me kunne stilt fleire oppfølgingsspørsmål for å få meir utfyllande svar. Som eit resultat av at me berre intervjuar éin rektor og observerte eitt sett med lærarar er det ikkje noko representativ tyngd ved funna våre og generalisering er difor utelukka.

3.7 Ethiske omsyn

Ein må gjennom heile forskingsprosessen vurdere etiske prinsipp og ta stilling til moralske problem som kan oppstå i intervju- og observasjonsprosessen. På denne måten vil ein lettare kunne ta

reflekterte avgjersler i planleggingsstadiet og vere meir merksam på kritiske eller følsame tema som kan dukke opp i løpet av studiet (Kvale & Brinkmann,2009:80). Under arbeidet med intervjuguiden og observasjonsskjema (vedlegg 4 og 5) vart det teke etiske omsyn gjennomgåande. Det same gjeld under intervjuet og observasjonane, samt i ettertid då arbeidet med datamaterialet tok til. I forkant gav alle informantar samtykke til å delta, konfidensialiteten vart sikra og det vart vurdert om deltakinga kunne ha negative konsekvensar for informantane. Dersom dei av ulike grunnar ville, hadde dei høve til å trekkje seg. Informantane er omtala som "lærer" og "rektor" for å ivareta anonymiteten. Me har også vore grundige i arbeidet med å gjere det umogleg å identifisere informantane eller arbeidsstaden deira. Transkriberinga er forsvarleg oppbevart, og vert sletta når oppgåva er levert.

4.0 Resultat

Her vil me leggje fram resultatata frå intervjuet om overgangen barnehage – skule, og observasjonane basert på struktur, reglar og rutinar.

4.1 Overgangen barnehage – skule

Skulen nyttar ein kommunal plan for overgangen barnehage – skule, som er utvikla i samarbeid med barnehagane. Målet med planen er å styrke samarbeidet mellom instansane. I intervjuet med rektor trekkjer han fram kor viktig det er at dette er ein "levande" plan der ein følg opp alle punkt, og ikkje eit dokument som vert liggjande. I planen er det eit årshjul som fortel kor tid tiltak skal setjast i gong og kven som er ansvarlege for at det skjer. Planen omfattar også dei grunnleggjande ferdigheitene og kompetansemåla etter 2. trinn.

Arbeidet som vert gjort siste året i barnehagen vert vektlagt hjå rektor. Dette handlar om forventningar skulen har til barnehagen sitt arbeid med å gjere barna godt budde til skulestart. Språk og kommunikasjon, konsentrasjon, tal, rom, form og sosial kompetanse er viktige stikkord, og er område ein arbeider særskild med det siste året i barnehagen. Rektor hevdar at dersom skulen skal lukkast må barnehagen gjere jobben sin på desse områda. Vidare seier han at dersom språkutvikling eller talforståing ikkje er på plass, er det noko skulen ofte kan ordna opp i. Sosiale utfordringar i forhold til veremåte – til dømes mobbing – kan derimot vere tøffare å løysa. Han meiner det er viktig at gruppa har gode føresetnader for å etablere eit godt klassemiljø, respekt for kvarandre og lyst til å gå på skulen ved skulestart. Dersom dette ikkje er på plass, og skulen ikkje greier å ordne opp i løpet

av 1.-2.trinn ser han ein tendens til at dette kan verte eit vedvarande problem ofte heilt opp til ungdomstrinnet.

Planen er utgangspunktet for overgangen, men rektor nemner nokre viktige punkt som ikkje ligg i planen. Han ynskjer at forventningane skulen har vert fylt. Skulen har difor eit møte med barnehagen der både administrasjonen, lærarane som hadde førre kull og lærarane som skal ha neste kull møter leiari i barnehagen og avdelingsleiari. Møtet omfattar tilbakemeldingar frå skulen angående førre kull, og er ein gjennomgang av neste års elevar i forhold til individuelle behov, gruppebehov og klassen som heilheit sine behov. Alt skulen veit på førehand hjelper dei å leggje til rette for ein god start for elevane. Rektor nemner også administrativ forankring som eit viktig punkt - at både han sjølv og leiaren i barnehagen er til stades på møtet. På denne måten kan dei kvalitetssikra samarbeidet og ikkje overlata det til nivået under. Ein kan då verte sårbar i forhold til at dei tilsette over tid vil vektleggje ulike ting. Ved å ha ei administrativ forankring vil ein ha ei felles tilnærming i forhold til kva ein vil ta opp, kva ein vil gjere i ettertid samt tilrettelegginga for neste kull.

4.1.1 Ein trygg start

Neste steg er at barnehagebarna stadig vekk vert inviterte til skulen. Dei deltek på fellessamlingar der dei får treffe elevar og sjå korleis dei har det på skulen. Rektor meiner dette kan bidra til at angsten for noko nytt er mindre ved første skuledag, og at barnehagebarna vert inspirerte av kor kjekt ein kan ha det på skulen. I tillegg er relasjonsbygging viktig. Barna får treffe dei vaksne på skulen og helse på rektor, slik at dei får vite kven som skal passe på dei. I tillegg vert barnehagebarna invitert til ein førskuledag. Lærarane dei skal ha vert frigjorde slik at dei får ein heil dag saman med den kommande klassen sin i lokalitetane dei skal ha. Rektor trekkjer fram ein slik glidande overgang som fornuftig. Tradisjonar er viktige å ta vare på, han vil difor ikkje gi slepp på invitasjonane til nye elevar i *brevform* adressert til eleven sjølv. Vidare fortel rektor at 1.klasse vert prioritert fremst av alt på huset. Dette inneber rammevilkår og felles ressursar. Skulen har lokalitetar som er tilrettelagt for, og forbeholdt 1.klasse. Dette for å unngå at overgangen frå barnehagen til skulen skal verte alt for stor.

4.1.2 Første skuledag

Første skuledag startar med ein seremoni ved bygget som er tileigna førsteklasse. Flagget vert heisa, rektor seier nokre ord til elevane og foreldra. Rektor er pynta – det er ein stor dag for elevane og dette skal vere synleg. Han oppfordrar gjerne dei føresette til å finna på noko spesielt med elevane denne dagen – ”feira!” Klassen vert fotografert før dei går til lokalitetane deira og læraren tek over med ein mjuk tilnærming til dagen. Foreldra bestemmer sjølve kor lenge dei vil vere.

4.2 Struktur, reglar og rutinar

Me observerte to lærarar over to dagar. I klassen var det 15 elevar med anten to lærarar eller ein lærar og ein assistent til stades. SFO held til i same bygget, dermed har dei leiker og anna dei kan ta i bruk. Elevane har to klasserom som ligg vegg i vegg med kvarandre, der dei oppheld seg mesteparten av tida.

4.2.1 Starten av dagen og timestart

Når elevane kjem på skulen heng dei opp sekkane på plassen sin i garderoben. Deretter legg dei mappa si i ei korg som står utanfor klasseromsdøra. Desse mappene inneheld diverse lekser, samt ei meldingsbok.

Når det ringjer inn til 1. time står læraren i garderoben for å ta i mot elevane. På plassen sin har elevane knaggjar til å hengje frå seg ytterklede og sekkar, samt ei korg dei kan ha bytekledde i. Læraren minner fleire gonger om at alle må hugse mappene som skal leverast, og at alle må ha på innesko. Medan den eine læraren er i garderoben sit den andre klar i klasserommet for å ta i mot elevane.

I det eine klasserommet er det laga til benkar som dannar ein sirkel. Oppå benkane er det kvite klistrelappar som representerer plassen til kvar elev. Når elevane kjem inn i klasserommet går dei rett til plassane sine. Her syng dei nokre songar, før dei som vil får fortelje ein kjekk ting dei gjorde i helga, "slik me alltid plar gjere måndagsmorgon."

Dagen i dag vert introdusert med laminerte ark læraren heng opp på veggen. Det vert forklart kva som skal skje i dei forskjellige timane, kor dei skal vere, og tek i mot eventuelle spørsmål. Kvar lapp har eit bilete som representerer kva som skal skje, i tillegg til namnet på aktiviteten. Dette gjeld både fag, friminutt og mat. I tillegg går dei gjennom kva dagen i dag heiter, kva datoen er, og korleis vêret er ute. Under heile prosessen er det elevane som svarar, læraren opplyser om å hugse å rekkje opp handa.

Begge lærarane nyttar ofte ventemusikk når elevane kjem inn frå friminutt. Denne vert skrudd av med ein gong sistemann kjem inn døra. Når elevane skal i gong med aktivitetar, delegerer læraren arbeidsoppgåver til elevane, "du...hentar blyant, du...hentar fargar, du...hentar ark", osv. Dette gjer elevane fokusert – skuledagen har byrja.

4.2.2 Overgangar

Elevane skal i gymsalen for å øve til ei fellessamling. Dette visste elevane på førehand, då det vart sagt under “dagen i dag.” Læraren gir beskjed om å stille seg opp på ei rekkje ved klasseromsdøra. Dei nyttar då den rekkjefølgja elevane sit i i ringen. Medan elevane står klare ved døra, går læraren gjennom kva han forventar av dei både på vegen *til*, og *i* gymsalen. Ein lærar går fremst og ein bakerst i rekkja. På vegen spør læraren “kven hugsar korleis ein går fint?”, ein ser at elevane skjerpar seg. Læraren gjer det same når dei er i gymsalen, “då vil eg sjå kven som hugsar korleis ein sit når ein er i gymsalen.” Etter denne setninga spring elevane inntil veggen og set seg rett ned på golvet.

Elevane skal frå gymsalen til klasserommet. Læraren gir beskjed om å ta på sko og stille opp på ei rekkje ved døra. Medan elevane står der vert det gitt diverse beskjedar om kva som skal skje, kva dei skal gjere når dei kjem opp i klasserommet og kva dei må hugse på. Læraren oppsummerer til slutt kva som er “hovudoppgåva.”

Lærarane har variasjon i undervisningsopplegga. Eit eksempel frå ein norsktid: elevane syng først ein song i plenum medan læraren går rundt i klasserommet og passar på at alle følgjer med på teksten i boka og oppfordrar til å nytte peikefingeren. Deretter skal dei jobba med bokstaven K. Læraren har hengt opp store ark med ein stor “K” på. Elevane får kvar sin plass i klasserommet til å skrive oppå bokstaven som allereie står der, poenget er å øve på korleis den vert skriven. Læraren følgjer med, rettleiar og rosar. Elevane får beskjed om å gjere ting roleg og ordentleg, “elles får me ikkje øvd oss nok!” Medan dei skriv, seier læraren, “1 minutt att. Siste minuttet, bruk tida godt. ... 20 sekundar att.” Læraren nyttar elevane til å kaste arka i bosset, medan han seier, “spennande å sjå kven som hugsar kva som er papirboset” - mange vert ivrige og vil vise at dei veit det. Neste aktivitet er individuelt i ei arbeidsbok. Her er det fullt fokus og arbeidsro. Læraren går, igjen, rundt og hjelper dei som treng det. I tillegg hentar læraren med seg elevar som skal lese leseleksa for ho. Dette forstyrrar ikkje arbeidsroen til dei andre elevane, sjølv om dei berre sit ein halvmeter i frå.

4.2.3 Avslutning

Når lærarane avsluttar dagen gir dei på førehand klar og tydeleg beskjed om kvar bøkene skal leggjast, kvar arka skal leggjast og korleis dei forventar at dette skal skje. Læraren ryddar i klasserommet i mens. Elevane som kjem først attende får beskjed om å rydde noko av det dei brukte felles. Læraren seier takk for i dag, les opp kven som skal pakke sekken og gå heim og kven som skal vere på SFO.

Dersom lærarane veit dei ikkje skal vere i klasserommet siste timen, nyttar dei timen før til rydding og pakking av sekkar. Læraren passar då på at alle har fått med seg matboksane, at dei er kledde til å gå ut, samt at klasserommet er ryddig. Kvar avslutning, uansett om det er slutten av dagen eller timen, skal stolane alltid inntil pulten og klasserommet vere ryddig innan dei forlét det.

4.2.4 Forventningar

Lærarane har forventningar til nesten alt elevane gjer: arbeidsro når det trengst, rekkje opp handa, finne fram materiell, rydde på plass, setje stolen inntil, gå frå eit klasserom til eit anna på ein anstendig måte, snakke fint til kvarandre, materiell skal få stå i ro utan å verte pirka borti, rydde inn leikene dei har nytta i friminuttet, at dei gjer det dei får beskjed om. Det vert òg nemnt høgt i klassen korleis lærarane vil ha det. Indirekte spørsmål eller utsegn vert ofte nytta, eksempelvis “då er eg spent på å sjå kven som hugsar...”, “kven hugsar korleis ein går fint?” eller “då ventar eg til lydane er ferdig.” Dette fungerer, læraren får merksemda til elevane. Lærarane er òg flinke til å rose og trekkje fram enkeltelevar som har gjort det som vart forventa. Då ser ein at fleire heng seg på og gjer det dei har fått beskjed om.

4.2.5 Reglar

Gjennom oppfølgingsspørsmåla i etterkant fekk me vite at klassereglane vert bestemt saman med elevane, der lærarane har bestemt at dei skal vere positivt vinkla og maks 3-4 stk. Desse reglane skal vere utarbeidd og hengt opp i klasserommet innan 15.september.

Ein klasseregel her heiter, “rekkje opp handa og venta på tur.” I ei økt presiserer læraren at “dei som vil fortelje kan rekkje opp handa”, for deretter å vise handbeveginga. Dersom nokon vert over-ivrige og snakkar når det ikkje er deira tur tek læraren anten opp handa medan han ser på eleven, prøver å oversjå det som vert sagt eller viser “hysj-teiknet.” Denne typen signal er nok til at elevane roar seg. Medan elevane fortel, lyttar læraren godt, er interessert og stiller oppfølgingsspørsmål.

Dei har kjøpt inn nye leiker med pengar frå “klassekassen”, og laga ein regel om at desse må ryddast på plass etter kvart friminutt, slik at dei ikkje forsvinn. Lærarane presiserer før friminuttet at dei må hugse leikene, sjekkar etter friminuttet om leikene er komne på plass, og spør i tillegg elevane om dei har fått med alt inn att. I tillegg har dei ein klasseregel som heiter, “alle skal få vere med i leiken.” Ein elev spurde ein anna elev om han ville leike med han i friminuttet. Dette overhørte læraren, gav han ros, tok eleven fram i klassen og brukte han som eksempel på korleis ein kan følgje regelen dei er vorte samde om.

4.2.6 Rutinar

Som lærar i 1.klasse er det mange ulike rutinar ein må tenkje gjennom. Toalettbesøk kan vere blant desse. Lærarane plar ha som rutine å la elevane gå på toalettet på tidspunkt som tillét det. Det vil seie i overgangar til frukt, mat eller friminutt. Læraren plar då minne elevane på dette. Det er òg ei rutine at ein ikkje skal gå fleire enn ein, grunna tida det kan ta dersom dei går fleire i lag. Når elevane kjem att, forsikrar læraren seg at dei har trekt ned og vaska hender.

Mappene som elevane legg i korga kvar morgon er gjennomsiktige. Lærarane fortalde at dei har opparbeidd ei fast rutine saman med dei føresette. Dersom ein elev har ei melding skal dei føresette leggje meldingsboka open fremst i mappa. På denne måten kan læraren fort sjå gjennom mappene utan å måtte opne kvar enkelt.

Ei innarbeidd rutine i klassen er at elevane kan gå, åleine, frå det eine klasserommet til det andre utan å forstyrre elevane som jobbar i det andre klasserommet. Dei veit kva som vert forventa av dei, gjer det dei skal, og kjem attende.

Elevane har ikkje egne pennal. Skulen stiller med blyantar, fargeblyantar, viskelær o.l. Elevane får heller ikkje kvesse sjølv, dette gjer læraren. Rutina er at eleven rekk opp handa og seier frå at blyanten må kvessast.

Det er òg ei rutine at alle ting vert lagt tilbake på sin faste plass. Det er ei korg der bibliotekbøkene skal liggje, korg til mappene, skrivekorgene til elevane har fast plass i hylla bak i klasseromme der kvar korg har sin faste plass, sekkane skal henge i gongen gjennom heile skuledagen, fargeblyantane skal alltid liggje i skåpet, liste på kven som skal hente mjølk heng på døra inni skåpet osv.

5.0 Drøfting.

I første del av drøftinga vil me ha fokus på forskarspørsmål 1, korleis overgangen barnehage – skule går føre seg på skulenivå. I andre del vil forskarspørsmål 2 vere i fokus.

5.1 Overgangen barnehage-skule

Rettleiingsdokumentet "fra eldst til yngst" (udir, 2011a) er utarbeidd med tanke på å skissere korleis arbeidet med å styrke samarbeidet mellom barnehage og skule skal gå føre seg. Dette samarbeidet er ein føresetnad for å skape ein god overgang for barn som skal byrje på skulen (udir, 2011a).

Informanten me intervjuar ser viktigheita av dette samarbeidet, og skulen nyttar difor ein kommunal plan der fokusområdet og målet er akkurat å styrke dette samarbeidet.

Informanten understreka viktigheita av arbeidet barnehagen gjer for å førebu barna til skulestart. Skulen har innsikt i kva område som vert særskild arbeidd med det siste året før skulen byrjar. Denne kunnskapen om kvarandre sine læreplanar og arbeidsmåtar er hensiktsmessig i arbeidet med å lette overgangen til skulen (udir, 2011a). Forventningane skulen stiller til barnehagen handlar om språk og kommunikasjon, konsentrasjon, tal, rom og form samt sosial kompetanse – noko informanten seier er område det vert arbeidd særskild med siste året i barnehagen. For at skulen skal lukkast må barnehagen leggje eit godt grunnlag på desse områda. Studiar viser at barn med godt utvikla språk og omgrepsforståing har betre føresetnader enn andre barn for vidare læring. Matematikkferdigheiter, leseferdigheiter og barn si evne til merksemd er dei viktigaste faktorane for seinare læring, og evna til sjølvregulering er viktig for å lukkast fagleg og sosialt på skulen både på kort og lang sikt (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Utover denne planen stiller skulen visse forventningar til barnehagen. For å syte for at desse vert innfridd fortel informanten at skulen har eit møte med barnehagen der både administrasjonen og lærarar deltek. Møtet omfattar tilbakemeldingar frå skulen i forhold til den førre gruppa, om elevane har den faglege og sosiale kompetanse som venta, fokusområde på neste kull osv. Møtet omfattar også ein gjennomgang av kommande kull sine individuelle behov, samt gruppebehov. Informanten peikar på at all informasjon dei kan få på førehand bidreg til tilrettelegging for ein god start for elevane. På den eine sida hadde det vore vanskeleg frå skulen si side å tilpasse opplæringa dersom ulike behov ikkje hadde vorte formidla på førehand. På den andre sida er det derimot viktig at skulen får danne seg eit bilete av barna på eiga hand, utan for mykje bakgrunnsinformasjon.

Tidleg innsats for ei livslang læring vart vektlagt i Melding til Stortinget nr. 16 (her referert frå udir, 2011a) – dette handlar om tilrettelegging for at alle vert inkluderte i gode læringsprosessar tidleg. Hjå dei yngste barna er gjerne læringslysta og motivasjonen fortsatt sterk, men ikkje hjå alle. Ein god samanheng mellom barnehage og skule er viktig for at barn skal klare seg godt i skuleløpet og for å unngå seinare fråfall i den vidaregåande opplæringa (udir, 2011a). Informanten kan ut frå erfaring seie det same, han meiner føresetnadane for eit godt klassemiljø og lysta til å gå på skule bør vere på plass ved oppstart i 1.klasse. Dersom dette ikkje er tilfelle og skulen ikkje klarer å ordne opp i dette i løpet av dei første skuleåra, ser han tendensar til at dette vert eit vedvarande problem.

Dei føresette er godt førebudde og informerte før skulestart. Det har alltid vore viktig for rektor å ha dei nye 1.klasselærarane klare tidleg. I tillegg har skulen eit innskrivingsmøte i mars månad der dei

føresette får møte administrasjonen. Informasjon vert gitt, lærarar vert presenterte og det skjer ei klargjering av forventningar frå begge sider. Dette tyder på at foreldra aktivt vert trekt med i overgangen. Arbeidet som vert lagt ned i forkant av skulestart stemmer overeins med kunnskapssenteret for utdanning (Meld. St. 19. (2015-2016)) sine fire aktivitetar for å lukkast med overgangen. Det er eit tydeleg samarbeid mellom instansane der nyttig informasjon om barna vert utveksla og det vert lagt til rette for samarbeidsprosjekt instansane i mellom. Samarbeidet mellom skulen og heimen er tydeleg til stades. Barna vert kjende med skulen i forkant av skulestart samt at eit velkomstprogram vert iverksatt av skulen. Skulen formulerer tydelege mål og forventningar og gjennomfører dynamiske overgangspraksisar.

5.1.1 Ein trygg start

Informanten fortel at ein viktig del av arbeidet med å gjere overgangen bra for barnehagebarna er at dei ved fleire anledningar vert inviterte ned på skulen. Han hevdar at deltaking på fellessamlingar der barna får treffe elevar, rektor og lærarar, samt sjå korleis det er å vere elev på skulen kan bidra til å redusere den eventuelle angsten for noko nytt i forkant av første skuledag. Dette kan bekreftast av forskning som viser at barn som har ei forståing av kva som skjer i skulen ser ut til å føle seg meir emosjonelt sikre og klare til å takle det som møter dei i skulen med større tryggleik (udir, 2011a). Dette kan vidare bidra til at eleven kjenner seg tilpass i skulen det første året som vidare kan vere avgjerande for barnet sin trivsel, læring og utvikling vidare i skuleløpet. Måten det nye miljøet vert introdusert på kan også påverke evna barnet har til å takle den nye situasjonen (udir, 2011a).

I dokumentet "fra eldst til yngst" (udir, 2011a) kjem det fram at tryggleiken barnet har ved skulestart er avhengig av tida det har fått til å verte kjend med skulen. Eit godt samarbeid fører til barn som møter skulen med stor tryggleik, læringsarbeidet kjem raskare i gong, dei får skulevenner i forkant av skulestart og ei tryggleikskjensle ovanfor lærarane (udir, 2011a). Det er dette informanten vil oppnå med stadige besøk på skulen, då særskild førskuledagen elevane vert inviterte til. Barna får ein heil dag saman med sine nye lærarar i lokala dei skal ha det kommande året. Informanten fortel at det alltid vert tidleg avklart kven som vert klassen sine lærarar – dette for å unngå spekulasjonar frå foreldre. Utdanningsdirektoratet (udir, 2011a) meiner eit godt utgangspunkt for tryggleik og forutsigbarheit er at heimen og barna veit kven dei skal møte i skulen.

5.1.2 Første skuledag

"Den første skoledagen er en milepæl og bør oppleves som dette" (udir, 2011a).

Utdanningsdirektoratet meiner skulestarten må markerast og feirast (udir, 2011a). Dette er eit syn

informanten vår deler: "Det er ein stor dag, og det skal vera synleg." Første skuledag betyr seremoni, og ein tale frå rektor til foreldre og elevar. Rektor er pynta, flagget vert heisa og klassen vert fotografert. Informanten understrekar viktigheita av tradisjonar, og ser også på invitasjonane til nye elevar i brevform adressert til eleven sjølv som ein viktig del av overgangen.

5.2 Struktur, reglar og rutinar

Her vil me setje våre funn og erfaringar frå kapittel 4.2 i samanheng med teori på området.

5.2.1 Starten av dagen og timen

Dei fleste kjenner uttrykket "stått opp på feil fot." Når uttrykket er reelt, har ein som regel ikkje ein god dag vidare. Starten på dagen er avgjerande for korleis resten av dagen vert, dette gjeld òg skuledagar. Bergkastet et al., (2009:72-73) seier at ein tydeleg og god start aukar sannsynet for at dagen og timen går som den skal. Dei meiner òg at det kan vere ei god rutine at læraren "landar" elevane allereie i garderoben. Dette er i stor grad tilfelle i klassen me observerte. På morgonen står læraren i garderoben og passar på at alt går fint føre seg, og minner stadig elevane på å hugse å ta på innesko, samt levere mappene i korga. Dersom læraren ikkje hadde vore til stades i garderoben kunne det tatt lengre tid før elevane vart klare, og det kunne fortare oppstått uro. Å repetere kva elevane må hugse aukar sjansen for at fleire får det med seg, og læraren slepp å bruke tid på å sende ut att elevar som eventuelt har gløymt seg. Den andre læraren tek i mot elevane når dei kjem inn i klasserommet. Læraren har sett på musikk som ei belønningsaktivitet til elevane som er kjappe i garderoben. Dette kan gjere at dei seine elevane vert nyfikne, og dermed kanskje får lyst til å vere ekstra kjappe for å finne ut kva som skjer i klasserommet. Musikken vert skrudd av når sistemann kjem inn døra. Lærarane delegerer arbeidsoppgåver til elevane når dei skal starte med aktivitetar. Dette markerer at timen har byrja.

Bergkastet et al., (2009:72-72) hevdar at ein tydeleg plan for dagen, og å gi elevane oversikt over kva som skal skje, er viktige element for å unngå spørsmål og forvirring i løpet av dagen. I denne 1.klassen har dei laminerte lappar som vert hengt opp under kvarandre i det eine klasserommet. Læraren snakkar om kva som skal skje i dei ulike timane, slik at elevane er førebudd. Med tanke på at dette er 1.klasse, er det ikkje ein sjølvfølgje at alle har lært seg å lese. Difor er det ein fordel at lærarane har symbol/bilete på kvart ark, slik at det ikkje munnar nokon tvil.

5.2.2 Overgangar

I løpet av ein skuledag oppstår det fleire overgangssituasjonar. For at desse skal gå godt føre seg, er det avgjerande at læraren har etablert gode, konkrete rutinar for korleis ein vil desse overgangane skal føregå. Bergkastet et al., (2009:74-75) skriv at ei god rutine på overgangar kan vere å gjere elevane mentalt klar for at det skal skje ei endring. Me observerte eit godt eksempel på dette. Læraren sa, "då er det eitt minutt att, bruk det godt." Då dette minuttet var gått, samla han merksemda til elevane for å gi beskjed om kva som skulle skje vidare. Eit aktivitetsskifte me observerte var å gå frå eit klasserom til eit anna. Då er rutina å stille opp på ei rekkje ved døra. Læraren formidlar forventningar til korleis elevane skal oppføre seg, i tillegg til påminningar som gjer at elevane skjerpar seg. Ein ser tydeleg at det har effekt på elevane. Ved å gjere dette kan læraren spare seg for unødvendig bruk av tid på uro. Utsegn eller spørsmål vert konsekvent nytta som ein slags motivator for elevane: dei vil vise læraren at dei hugsar det som er forventa.

Det er minimalt med stillesitjing frå lærarane si side. Dei går konsekvent rundt i klasserommet og sjekkar korleis elevane ligg an. Ifølgje Bergkastet et al., (2009:74-75) er det eit viktig verktøy at læraren bevegar seg i klasserommet, då dette er med å halde ro. Dersom læraren ser at elevar byrjar å verte ferdige med arbeidet, har han ekstraoppgåver klart med ein gong. Ein merkar òg på arbeidsroa i klasserommet på dette tidspunktet, at ein lærar som bevegar seg, og dermed er lettare tilgjengeleg, er eit viktig element i å halde på arbeidsroen.

5.2.3 Avslutning

Lærarane gir tydelege beskjedar om kvar alt av utstyr skal liggje, og korleis dei forventar dette skal gå føre seg. Klassen har ikkje ordensvakt, dette fordi lærarane meiner alle i klassen har like stort ansvar for opprydding og diverse oppgåver ein ordensvakt ofte har. Alle skal lære seg å hjelpe til. Dei har difor opparbeidd ei god rutine – dersom ein elev er ferdig å rydde etter seg sjølv, vert eleven sett til å rydde noko av det som er brukt felles.

Læraren minner ofte elevane på kor lengje det er att før dei skal avslutte. Dette er truleg med på å unngå spørsmål om det er lenge til timen er ferdig. Ved å varsle elevane på denne måten, gjer elevane seg mentalt klar på kor lang tid dei har att av dagen. Bergkastet et al., (2009:76) nemner at evaluering bør vere ein del av avslutninga. Dette vert lite brukt hjå lærarane i denne klassen. Det vert ikkje repetert eller oppsummert noko på slutten.

5.2.4 Forventningar

Ogden (2012:39) seier at forventningar til elevar si åtferd er påverka av lærarar sine verdiar og deira syn på elevar. Han meiner òg at lærarar bør vektleggje positive og realistiske forventningar til elevane, og på denne måten prestere etter deira føresetnadar. I denne klassen har lærarane høge, men realistiske, forventningar til elevane. Lærarane er tydelege, men venlege, slik at barna veit kva som gjeld. Det er forventa at elevane skal setje stolen inntil bordet når dei forlèt plassen sin, det er forventa at ein snakkar fint til kvarandre, at ein rekkjer opp handa og ventar på tur. Dersom elevane ikkje gjer som forventa, rettleiar læraren på ein lur og lun måte slik at eleven skjønar kva han har gjort "gale." Læraren kan eksempelvis rose andre elevar som har gjort som forventa, for å prøve å hente inn dei elevane ein ser ikkje har gjort som forventa.

5.2.5 Reglar

Nordahl & Hansen (2012:37) seier det er viktig å involvere elevane når ein skal utarbeide reglar. Dette gir eit eigarforhold og forståing av reglane, samt at det motiverer elevane til å følgje dei. Reglane i denne klassen er utforma av elevane, der lærarane har vore med og bestemt at dei skal vere positivt vinkla. Gjennom oppfølgingsspørsmåla fekk me svar på korleis dei handterer "brot" på reglane, sidan me ikkje såg spesielle hendingar der dette føregjekk då me observerte. Lærarane skriv at dei plar unngå å kalle det "brot" på reglane, men heller seie at reglane er noko dei har vorte samde om for at alle i klassen skal ha det bra. Likevel kan dei oppleve at nokon svarar utan å ha rekt opp handa først, eller at nokon ikkje høyrer etter ein beskjed. Då prøver dei å rettleie eleven, og minne om klassereglane på ein fin måte, i staden for å kalle det "brot" på reglane. Vidare skriv lærarane at klassereglane er rettleiing for god framferd, og hjelp til å skape eit trygt, sosialt og roleg klassemiljø. Reglane er òg meint som grunnlag for ein god og positiv skulestart, der fellesskap og tryggleik er viktig. Ved eventuelt gjentekne "brot" på reglar, seier lærarane at dei prøver å samtale med eleven åleine, og då forklare kvifor dei har desse klassereglane, samt kva "brot" på desse fører til for eleven sjølv og for klassen. Lærarane har trua på "rettleiingspedagogikk", der elevane sjølve forstår verknaden av "brota", i staden for "straff/sanksjonar" på så små elevar. Dette strider litt i mot det Nordahl & Hansen (2012:29) seier, at brot på reglane vert handheva med ulike negative konsekvensar og sanksjonar. Det står derimot i stil med det Ogden (2012:41) seier, at det er reaksjonen på regelbrotet som er av betydning for elevane, ikkje reaksjonen si alvorsgrad. Det viktigaste er at læraren sine reaksjonar er konsekvente, forutsigbare og forholdsmessige.

5.2.6 Rutinar

Gjennom oppfølgingsspørsmål via e-post fekk me vite at lærarane legg mest vekt på tryggleik og sosialisering i byrjinga av 1.klasse. Alle aktivitetar vert lagt opp med tanke på at alle skal verte kjende med, og trygge på kvarandre. Lærarane har fokus på å vere tydelege, men venlege, slik at elevane veit kva rammer som gjeld, og at skulerutinar vert innarbeidd så fort det let seg gjere. Lærarane styrer alltid val av leik, gruppedelingar, samarbeidsoppgåver og liknande ut frå det dei meiner er til det beste både for den einskilde elev, og gruppa som heilskap. Dei ynskjer at elevane skal verte kjende på tvers av barnehagedelingar, kjønn og busettingsmønster, då dei trur elevane som allereie er kjende har lettare for å leike saman og respektere kvarandre. Lærarane nyttar difor ulike gruppedelingar, borddelingar og leikegrupper gjennom året.

Nordahl & Hansen (2012:33) hevdar at det er behov for mange reglar og rutinar for å få skulekvardagen til å fungere, og at det er lurt å ha på plass faste strukturar og rutinar knytt til ulike aktivitetar og situasjonar. Lærarane me observerte plar tenkje gjennom så mange praktiske rutinar som råd på førehand, slik at dette vert øvd på frå fyrste skuledag. Døme på slike rutinar er: kvar sekken skal henge, bruk av innesko, ikkje nytte pennal, men ha felles "kvalitetssikra og tilpassa" fargeskrin og blyantar, korleis/kven/når ein skal hente mjølk, bruk av meldingsmapper, korleis desse skal samlast inn og delast ut att, korleis ein skal flytte seg frå ein stad til ein annan, korleis starte og avslutte skuledagane for å vise skilnad på skule og SFO sidan det ligg i same lokalet og korleis informasjonsflyten mellom skule og heim skal føregå. Ved skulestart kan dette vere krevjande, men betraktast som ei investering som sparar tid resten av skuleåret (Ogden, 2012:42).

6.0 Avslutning

Arbeidet med denne oppgåva har handla om å tileigne oss ei forståing av korleis erfarne lærarar arbeider med struktur, reglar og rutinar for å etablere eit godt læringsmiljø på 1.trinn. Oppgåva har gjort det mogleg for oss å setje våre funn og erfaringar i samanheng med relevant teori på området, og arbeidet har gitt oss mange nyttige verktøy me kan ta med oss vidare i utdanninga og arbeidslivet.

Teorien me fann samsvara i stor grad med det som vart sagt i intervjuet og me har fått bekrefte at for dei aller fleste barn er skulestart ein milepæl og noko ein gler seg til – men at ein uforutsigbar overgang kan vere vanskeleg å takle. For å lette overgangen for kvar enkelt elev er eit godt samarbeid mellom barnehage og skule naudsynt. Dette vil føre til trygge og emosjonelt sikre elevar

som er klare til å takla det som møter dei i skulen på ein god måte. Grunnlaget for at elevane skal lukkast fagleg og sosialt er i stor grad på plass, og læringsarbeidet kjem raskare i gong.

Observasjonane våre gav oss ei betre innsikt i det som var hovudtynga i oppgåva – korleis struktur, reglar og rutinar verkar inn på læringsmiljøet på 1.trinn. Felles for begge lærarane me observerte var at klåre forventningar var viktig for å kunne etablere struktur i skulekvardagen. Dette gjaldt både forventningar i forhold til arbeidsro, klassereglar, respekt for andre elevar og oppførsel. Teorien fortel at gevinstane med eit heilheitleg arbeid med reglar er store med tanke på å få etablert eit godt og trygt læringsmiljø (Nordahl & Hansen, 2012:42). Det er tidkrevjande å innarbeide gode strukturar som skal verte ein integrert del av klassen si verksemd, men dette er noko ein kan sjå på som ei investering for resten av året – og kanskje resten av skulegangen til elevane.

7.0 Litteraturliste

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter:*

er praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo:

Universitetsforlaget.

Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter.* Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=&ch=1>

Meld. St. 19. (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold I barnehagen.* Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal

Akademisk

Malterud, K. (2002) Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Den norske legeforening, 2002(25).* Henta frå

<http://tidsskriftet.no/article/618649>

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa(opplæringslova).*

Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Pettersson, T. & Postholm, M. B. (2003). *Klasseledelse.* Universitetsforlaget AS Oslo

Tveit, A. redigert av Nordahl T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet.* Gyldendal akademisk

Udir. (2009). *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009.* Henta frå

http://www.udir.no/globalassets/upload/brukerundersokelser/v09/5/elevundersokelsen_2009_analyse.pdf

Udir. (2011, 07.06). *Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.*
Henta frå <http://www.udir.no/Barnehage/Stotteressurser/Overganger/Fra-eldst-til-yngst---samarbeid-og-sammenheng-mellom-barnehage-og-skole/>

Udir (2011b). *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?* Henta frå
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

Udir. (2012, 12.04). *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold.* Henta frå
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>

Udir. (2012, 18.06a). Struktur og regler. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Struktur-og-regler/>

Udir (2013). *Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.* Henta frå: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/5-Faglige-innholdselementer-i-kompetanseutviklingen/51-Klasseledelse/>

Udir. (u.å). *Læringsmiljø.* Henta frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv – rektor

Til xxx

Sogndal, xx.xx.xxxx

Rektor ved xxx skule

Informasjon om bacheloroppgåve og intervju.

Våre namn er Leni Røyrvik og Marit Solberg Verlo. Me går tredje året på grunnskulelærer 1-7 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal me skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd. Temaet me har valt for vår oppgåve er læringsmiljø, og me vil difor spørje om du kunne vere interessert i å vere informant i denne oppgåva.

Me vil gjerne intervjuje deg, dett vil ta om lag 30 min. Under intervjuet ynskjer me å bruke lydopptak (mobil). Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg overgangen barnehage – skule. Me vil gjerne gjennomføre undersøkinga i veke 12.

Ta kontakt med oss eller vår rettleiar ved HiSF om det er noko de lurar på.

Venleg helsing
Leni Røyrvik og Marit Solberg Verlo
E-post: lxxx@hotmail.com / xxx@hotmail.com
Tlf: xxx xx xxx / xxx xx xxx

Rettleiar:
xxx
E-post: xxx@xxx.no
Tlf: xx xx xx xx

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv – lærarar

Til xxx og xxx

Sogndal, xx.xx.xxxx

Informasjon om bacheloroppgåve og observasjon

Våre namn er Leni Røyrvik og Marit Solberg Verlo. Me går tredje året på grunnskulelærer 1-7 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal me skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd. Temaet me har valt for vår oppgåve er læringsmiljø, og me vil difor spørje om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva.

Me vil gjerne observere dykk over to heile dagar.

Me vil gjerne gjennomføre undersøkinga i veke xx.

Ta kontakt med oss eller vår rettleiar ved HiSF om det er noko de lurar på.

Venleg helsing

Leni Røyrvik og Marit Solberg Verlo
E-post: xxx@hotmail.com/xxx@hotmail.com
Tlf: xxx xx xxx/xxx xx xxx

Rettleiar:
xxx
E-post: xxx@xxx.no
Tlf: xx xx xx xx

8.3 Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykke som informant til bacheloroppgåve

Eg er villig til å delta som informant i oppgåva

(signert av informant, dato)

Eg stadfesta å ha gitt informasjon om oppgåva

(signert av intervjuar, dato)

8.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Arena		Ok
Klasserommet	Felles utstyr vert sett på plass etter bruk.	
	Pult/personleg hylle er ryddig og klar til alle timar Pultar, stolar og anna utstyr er merka med namn	
	Klasserommet har ordenselevliste	
	Klasserommet har liste over oppgåver for ordenselevane	
Garderoben	Yttertøy vert hengt på knaggar i garderoben	
	Sko står oppstilt på skohyllene	
	Hue, vottar o.l ligg i hyller/kassar	
Dagen startar	Lærarane møter i klasserommet 5 minuttar før timen tek til. Starta timen presis? Korleis vart timestart markert:	
	Elevane reiser seg og helsar "god morgon"	
	Tavlemaskina vert slått på	

Timen startar	Er elevane presise til timestart (innan 3 min etter klokka ringjer)?	
	Elevane er stille når dei kjem inn i klasserommet	
	Lærer er i klasserommet når klokka ringjer Korleis vart elevane si merksemd fanga:	
	Elevane reiser seg og helsar på ny lærar	
	Lærer fortel kva som er mål for timen/evt skriv det på tavla Vart det formidla forventningar til elevane	
	Lærer fortel kva som er plan for timen	
	Dagsplanen er synleg for elevane	
I timen	Lærer tek raskt til med fagleg arbeid	
	Elevane kjem raskt i gong med arbeid når lærar gjer signal om det	
	Skifte av arbeidsstad skjer i samsvar med reglane/forventningane	

	Elevane ventar på tur i samtalar og diskusjonar	
	Elevane rettar opp handa når dei vil seie noko eller ha hjelp frå lærar	
	Henting av utstyr/bøker/vatn o.l går føre seg utan at elevar forstyrrar andre.	
	Toalettbesøk går til vanleg føre seg i friminutt	
Timen sluttar	Avslutning av timen startar minst 5 minutt før det ringjer	
	Lærar oppsummerer timen	
	Klasserommet vert gjort klart/rydda til neste time	
	Stolar vert sett inntil pulten	
	Måla for timen vart repetert på slutten av dagen	
Dagen sluttar	Pultane vert rydda/Klasserommet vert rydda.	
	Oppsummering av dagen/repetisjon	
	Lærar og elevar seier "takk for i dag".	
Reglar	Klassereglane vert repeter/nemd i timen Kor ofte:	

	Regelbrot får konsekvensar Kva konsekvens:	
	Elevane vert rosa dersom dei følgj reglane Korleis:	
	Reglane fungerer bra i klassen	

8.5 Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

- Fortel litt om deg sjølv:
 - Kor lenge har du jobba som rektor?
 - Har du jobba som lærar tidlegare?
- Korleis førebur de dykk på å ta i mot elevane?
- Har de, og i så fall kva samarbeid har de med barnehagen i forkant av skulestart for å styrke samanhengen mellom bhg og skule? Då med tanke på felles forventningsavklaringar og planlegging?
- Kva arbeid gjer de for å gjere overgangsfasen frå barnehage til skule trygg for elevane - i den grad at overgangen ikkje skal verte for stor for barnet men at kvar enkelt meistrar denne overgangen. Og kvifor er dette viktig?
- Har rutinane rundt overgangen endra seg sidan du byrja som rektor, og kva går i so fall desse endringane ut på?
- På kva måte vert elevane kjend med skulen før første skuledag?
- Kva legg du i omgrepet innskulering?
- Byrjar innskuleringa først første skuledag, eller er dette også tema den siste tida i barnehagen?