

OSLOMET

Linda H S Jolma
Anne Lisbeth Kjensbekk

**«Når hun har det bra, vet jeg at vi har
lykkes som foreldre.»**

**Hvordan opplever foreldrene sin rolle når barnet begynner
på skolen?**

Masteroppgave i familiebehandling
OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for samfunnsvitenskap

V2021

SAMMENDRAG

Dette er en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervju hvor vi utforsker overgangen fra barnehage til skole fra foreldrenes perspektiv.

Når vi møter foreldre i terapi, beskriver de ofte forskjellen på å være foreldre til et barnehagebarn og å være foreldre til et skolebarn.

Studien har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og vi har følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldrene at familiesystemet og foreldrenes rolle endrer seg når barnet begynner på skolen?

Studien har intervjuer fra åtte mødre hvis barn startet på skolen i august 2020.

Det viser seg at respondentene har relativt likt syn på overgangen fra barnehage til skole når det gjelder samarbeid med, og informasjon fra skolen før barna starter på skolen i august. Vi ville høre om foreldrenes erfaringer og ressurser, samt å utforske om det var noen felles faktorer som gjorde at foreldrene mestret overgangen.

Vi erfarte at foreldrene savnet mer informasjon om skolen før barnet startet på skolen, og foreldrene brukte sin egen erfaring fra barndommen og skolegangen når de forberedte barna på skolestart.

Foreldrene har tillit til skolen, og er mer bekymret for barnas sosiale ferdigheter og venner enn de akademiske prestasjonene når barna går i 1. klasse. Foreldrene ønsker å være mer aktive i samarbeidet med skolen.

Når et barn begynner på skolen, påvirker det hele familien, både individuelt, relasjonelt og kontekstuell.

ABSTRACT

This thesis is a qualitative study based on semi-structured interviews where we examine the transition from kindergarten to school from the parents' view.

When we meet parents in therapy, they often describe the difference between being parent to children in kindergarten and being parent to children in school.

The study has a phenomenological and hermeneutic approach, and the following research question is addressed:

How does parents experience that the family system and the parental role change when the child starts school?

The study contains interviews from eight mothers whose children started school August 2020. It shows that the respondents have quite similar views on the transition from kindergarten to school when it comes to cooperation and information from the school prior to starting school in August.

We wanted to hear about the parent's experience and resources and examine if there were any common features that made the parents cope with the transition.

We experienced that the parents missed more information about school before the child starts school in August. They used their own experience from their childhood and schooling when they informed their child.

The parents trust the school and is more concerned about the children's social life than the academic achievement. The parents want to contribute more in the cooperation with school.

When a child starts school, it affects the whole family, in regard to the individual, relational and contextual level.

FORORD

For fire år siden startet vi på vår masterutdanning i familiebehandling og møttes for første gang. Etter mye undervisning, flere eksamener, kollokviearbeid, FaceTime-samtaler, Zoom, sms og SnapChat er vi endelig ved veis ende. Vi har hatt en lang prosess for å komme til målet, det har vært både givende og frustrerende, men mest av alt utviklende. Tusen takk til hverandre for et godt samarbeid.

Vi vil og takke sentrale personer som har gjort denne masteroppgaven mulig. Først og fremst vil vi takke veilederen vår, Sidsel Therese Natland. Din veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og hjelp når det har blitt litt imot har vært uvurderlig. Du har hjulpet oss så vi har holdt målet i sikte hele tiden, også når vi har beveget oss bort fra problemstillingen og tema.

Vi vil og takke informantene våre – uten dere hadde det ikke blitt noe! Dere har gitt oss en unik innsikt i deres hverdag og tanker, tusen takk for all rausket og delingsvilje.

Til slutt vil vi takke alle våre nærmeste, familie og venner som har støttet oss på veien. Takk for tålmodighet og for å ha gitt oss rom og mulighet da vi trengte å jobbe i fred. Nå skal vi ta fridagene tilbake, være sammen med familie og venner og feire sommeren.

Lunner/Moss, mai 2021

Linda H S Jolma og Anne Lisbeth Kjensbekk

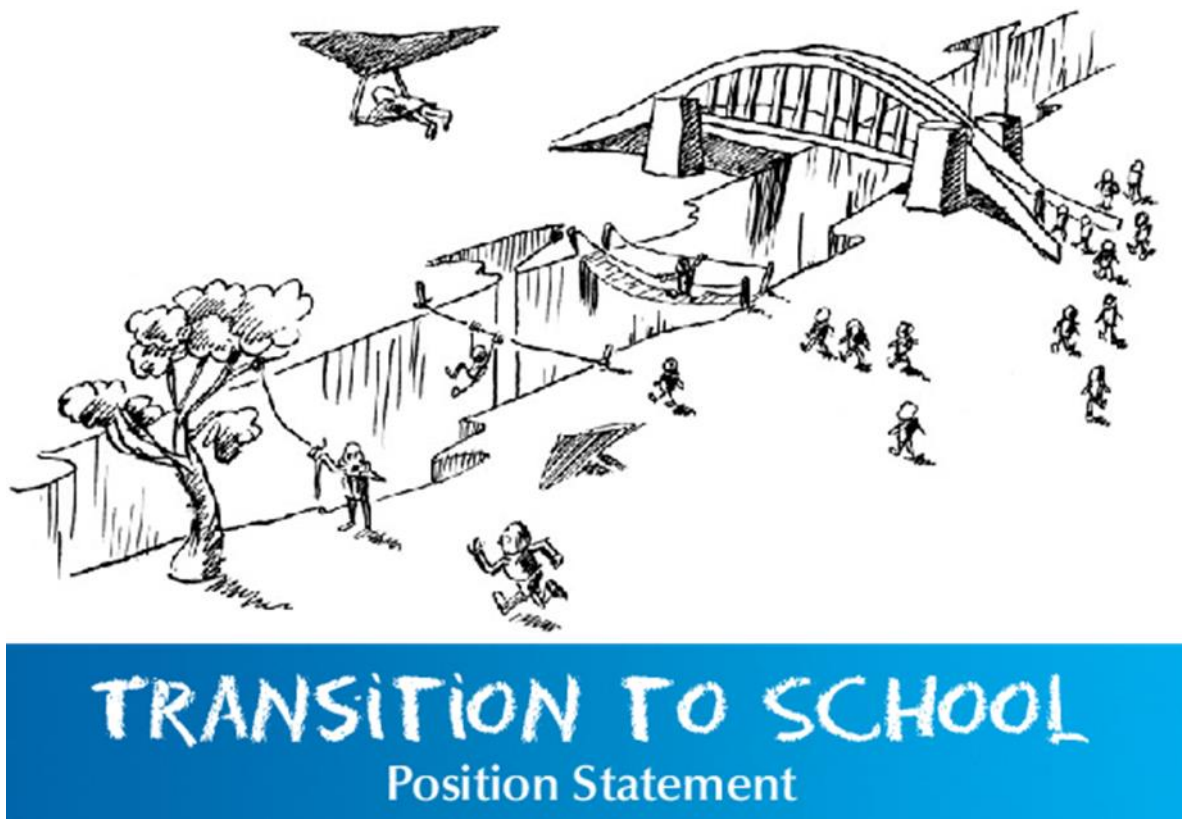
Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BESKRIVELSE AV FELT.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.3 PLASSERING AV TEMA I ET FAMILIEPERSPEKTIV	10
1.4 AVGRENsing AV OPPGAVEN	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	12
2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE TILNÆRMINGER.....	13
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	13
2.2 BEGREPET «OVERGANG».....	15
2.3 KAPITAL, HABITUS OG SOSIALE FELT – BOURDIEU.....	16
2.3.1 KAPITAL.....	16
2.3.2 HABITUS.....	17
2.3.3 DET SOSIALE ROM/SOSIALE FELT	18
2.4 TILLIT.....	19
2.5 EN UTVIKLINGSØKOLOGISK MODELL	20
2.5.1 FAMILIEN SOM SYSTEM	21
2.6 MYNDIGGJØRING/EMPOWERMENT	21
2.6.1 OPPLEVELSE AV SAMMENHENG	22
2.7 GREGORY BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI	23
3.0 METODE.....	26
3.1 HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI	26
3.2 KVALITATIV TILNÆRMING	26
3.2.1 FORSKNINGSINTERVJUET	27
3.2.2 PERSJONVERN OG ETISKE OVERVEIELSER.....	27
3.2.3 UTVALG, REKRUTTERING OG INFORMANTPRESENTASJON.....	29
3.2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	30
3.3 TRANSKRIBERING	31
3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALET	32
3.4.1 BESKRIVELSEN AV ANALYSEN.....	32
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	35
3.6 Å SKRIVE OPPGAVE SAMMEN	36
3.6.1 DOBBEL FORFORSTÅELSE ELLER DOBBEL STYRKE OG TROVERDIGHET?	36

4.0 PRESENTASJON AV FUNN	38
4.1 INNLEDNING	38
4.2 SAMARBEID.....	38
4.2.1 FORELDRE ØNSKER KONTAKT OG INFORMASJON FRA SKOLEN FØR SKOLESTART	38
4.2.2 SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE OG FORELDRE I OVERGANGSFASEN	39
4.2.3 FRA DAGLIG KONTAKT MED ANSATTE I BARNEHAGEN TIL KONTAKT MED LÆRER VED BEHOV	40
4.3 FORELDRE SOM RESSURS.....	41
4.3.1 HVORDAN FOREBEREDTE FORELDRENE SINE BARN PÅ SKOLESTART?	41
4.3.2 Å STØTTE SITT BARN SAMTIDIG SOM DU SKJULER EGNE FØLELSER	43
4.4 BARNAS SOSIALE LIV UTVIDES	44
4.4.1 FORELDRE VEKTLIGGER BARNAS VENNSKAP	44
4.4.2 KONTAKTLÆRERENS ROLLE.....	44
4.5 ENDRINGER I FAMILIELIVET	45
4.5.1 STRUKTUR OG NYE OPPGAVER I HVERDAGEN	45
4.5.2 SAMTALENE MED EGET BARN	46
4.5.3 FORELDRENES BLIKK PÅ EGEN FORELDREROLLE.....	47
5.0 DISKUSJON	49
5.1 MIKROSYSTEM	49
5.2 MESOSYSTEM.....	54
6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	61
6.1 REFLEKSJON RUNDT OPPGAVENS TILBLIVELSE OG RELEVANS.....	63
6.2 VIDERE FORSKNING	65
LITTERATURLISTE	66

Vedlegg 1
Vedlegg 2
Vedlegg 3

1.0 INNLEDNING



TRANSITION TO SCHOOL

Position Statement

(ETC Research Group (2011). Transition to school: Position statement. Albury-Wodonga, NSW, Australia: Charles Stuart University)

1.1 BESKRIVELSE AV FELT.

Hver høst starter over 60 000 barn på skolen i Norge (Udir.no). Disse barna blir fulgt av over 100 000 foreldre inn skoleporten. Barna skal følge et tiårig obligatorisk grunnskoleløp, og etter det følger de fleste en frivillig videregående opplæring frem mot yrkeskompetanse eller generell studiekompetanse.

Denne masteroppgaven handler om overgangen fra barnehage til skole. Denne overgangen er en stor endring i barnas liv. De går fra noe som er kjent og trygt til noe som er ukjent. Ifølge Sølvi Lillejord m.fl. (2015) opplever barna blant annet forventning, usikkerhet og nervøsitet i møte med den nye hverdagen i skolen. Det finnes mye forskning på nettopp *overganger* i

barns liv; overgang fra hjemmet til barnehagen, overgang fra liten til stor avdeling, overgang fra barnehage til skole/SFO osv. I Norden forsker blant annet Hilde Dehnæs Hogsnes, Stig Broström og Helena Ackersjö på barns overgang fra barnehage til skole sett fra barnas perspektiv (Broström, 2019, Hogsnes & Moser, 2014, Ackersjö, 2013). Å få en trygg og god tilknytning til skolen allerede fra første trinn kan ha avgjørende betydning for hvordan barna får det videre i skoleløpet sitt. Broström (2019) peker på at barnas «opplevelse av sammenheng» bør være et mål for alle som jobber med overganger i barns liv. Med dette knytter han an til Antonovsky (1996) som peker på at opplevelse av sammenheng er viktig for hvordan mennesker for eksempel håndterer stress. Når konteksten er overgang fra barnehage til skole, vil opplevelsen av sammenheng bety at det som skjer på skolen skal være gjenkjennelig og forståelig ut ifra barnets erfaringer fra barnehagen, men at det foregår i en ny setting og innpakning (Broström, 2019).

Alle overganger er utfordrende for barnet, både fra hjemmet til barnehagen og fra barnehagen til skolen. Det er ulikt hvordan barna mestrer disse overgangene, men det er viktig at foreldre, førskolelærere og lærere sammen med barna minsker gapet mellom barnehage og skole (Broström, 2019, s. 14). Hvis vi tenker på overgangen fra barnehage til skole som en kløft (jmf bildet), kan vi spørre oss hvordan kløfta kan gjøres enklere å forsere. Ifølge forskning avhenger dette blant annet av om alle de voksne som er involvert i barnas liv, som foreldre og ansatte i barnehage og skole/SFO, samarbeider om barnas vei over kløfta (Tveitereid, 2019; Broström, 2019, s. 14).

Hvis vi ser på politikk og praksis på dette området, ser vi også hvordan nettopp samarbeid er understreket i lover og prinsipper for opplæring. Når det gjelder samarbeid i forbindelse med overganger, heter det i Læringsplakaten at: «Godt og systematisk samarbeid (...) skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet 2006: 33). Opplæringsloven §13-5 påpeker skolens plikt til å samarbeide med barnehagen om barnets overgang til skolen.

Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning.

Hva så med foreldrenes opplevelse av denne overgangen? Foreldre opplever for eksempel at det kan være stor forskjell på barnehagen og skolen når det kommer til kontakt, informasjon

og samarbeid. Den daglige og uformelle kontakten man har med barnehagen blir borte, og det begrenses ofte til utviklingssamtaler og et felles ukebrev til alle i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Opplæringsloven §13-5 sier ikke noe om involvering av foreldrene i samarbeidet om barnas overgang fra barnehage til skole. I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegges derimot samarbeid med foreldrene som viktig for at overgangen skal bli så bra som mulig for barna. Den påpeker at foreldrene må få informasjon om skolens forventninger til medvirkning og samarbeid. Samtidig må skolen lytte til foreldrenes forventninger.

«Når man åpner for at informasjonen er gjensidig, og foreldrene opplever å bli tatt på alvor, skaper det en trygg atmosfære. Når foreldrene opplever trygghet i den nye situasjonen, blir de også bedre i stand til å støtte sine barn i overgangen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19).

Formuleringen om at informasjon og involvering bidrar til å skape trygghet for foreldrene er interessant, for den indikerer en anerkjennelse av at også foreldrene kan oppleve usikkerhet og uro omkring barnas skolestart.

Videre påpeker Utdanningsdirektoratet at hjemmets holdninger til skole og utdanning er av stor betydning for elevenes engasjement og innsats. Foreldre og foresatte har ulike forutsetninger og forståelse for skolen og hva som skjer der. Det kan skape *spenninger i foreldresamarbeidet*, og skolen må derfor gi tydelig uttrykk for hva den kan og skal tilby, samt hva som er forventninger til hjemmet. I tillegg må skolen alltid ta hensyn til at elever og foreldre kommer med ulike forutsetninger, ikke alle har like stor mulighet til hjelp og støtte i hjemmet.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1

Denne beskrivelsen vi her har gitt av feltet, viser at overgangen fra barnehage til skolestart sett fra *foreldres* perspektiv er et lite utforsket felt til tross for foreldrenes betydningsfulle rolle i barnas liv. Med tanke på at foreldrerollen har vært og er i stadig utvikling, er dette et paradoks. Som sosiologen Ivar Frønes (1998) viser, er det ikke lenger slik at husly og omsorg er det eneste foreldre er opptatt av å sikre sine barn. I vår tid ønsker foreldre å være nær barna sine, og gi dem støtte både når det gjelder skolegang, utvikling av personlige egenskaper, ferdigheter, trygghet og mestring gjennom interaksjon i familien (Frønes, 1998, s. 43). Dermed mener vi at det må være viktig å vite mer om foreldrenes rolle når skolestart skjer.

Hvordan opplever og håndterer de overgangen? Dette er viktig for foreldrene selv og for samspillet i familien ikke minst fordi det i sin tur kan ha innvirkning på barnets trivsel og mestring,

I denne masteroppgaven vi vi forsøke å bidra på feltet ved å studere skolestart fra foreldrenes perspektiv, dette for å fange opp hvordan skolestart innvirker på dem som foreldre og hverdagen med skolebarn.

1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

For å belyse foreldrenes opplevelse av skolestart har vi kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever foreldrene at familiesystemet og foreldrenes rolle endrer seg når barnet begynner på skolen?

- *Hvordan forbereder foreldrene barna på skolestart?*
- *Hva slags informasjon fikk barn og foreldre før skolestart?*
- *Hvordan har livet endret seg med et skolebarn i familien?*
- *Hva er ulikt i samarbeidet barnehage/hjem og skole/hjem?*
- *Hvordan oppleves ulikheten mellom barnehage og skole for foreldrene?*

1.3 PLASSERING AV TEMA I ET FAMILIEPERSPEKTIV

Vi anser temaet som relevant for en masteroppgave. Gjennom praksis i familiebehandlingsstudiet har vi begge erfart at overgangen barnehage – skole kan by på utfordringer. Vi har møtt familier der skole, og samarbeid med skole, har vært tema i terapirommet. Enten at familien opplevde samarbeidet vanskelig, eller at barnets utfordringer var enten sterkere, lik eller fraværende i skolehverdagen. Disse foreldrene kunne beskrive stor forskjell på det å være foreldre til barn i barnehage og det å være foreldre til barn i grunnskolen. Det blir ofte påpekt at de får lite informasjon fra skolen, og at samarbeidet begrenses til utviklingssamtaler to ganger i året, noe som kan påvirke familien, samarbeid og samspill negativt. Dette har gjort oss oppmerksom på at kunnskap om overgangen slik foreldrene opplever og påvirkes av den, kan være viktig å være oppmerksom på, også for familiebehandling. Samtidig er økt oppmerksomhet om dette viktig kunnskap for skolene slik at de bedre kan legge til rette for at hele familien opplever skolestart som en positiv overgang.

Familiebehandling som fagfelt kan bidra her ved å holde fast i forståelse av at barnet og familien er i et samspill, og at en sirkulær forståelse av feltet kan være et bidrag til å forstå mer og handle deretter.

Vi har begge egen erfaring fra både barnehage, skole og overgangen mellom disse institusjonene. Linda som mor og med flere ganger erfaring fra denne overgangen. Anne Lisbeth som førskolelærer og pedagogisk leder i flere år, og som i kraft av dette har deltatt i mange barns overgang fra barnehage til skole.

Vi har derfor blitt nysgjerrige på hvordan det oppleves for foreldre å følge barnet sitt i overgangen fra barnehage til skole.

Som familieterapeuter er vi opptatt av systemisk tenkning, og når foreldre eller barn strever, er det å forstå deres kontekst en særlig viktig del i det videre endringsarbeidet. I den forbindelse løfter vi ofte blikket ut av familien, for å forstå sammenhenger og andre systemer familiene er knyttet til. Der kan vi finne flere viktige relasjoner knyttet både til barna og foreldre som noen ganger kan trekkes inn som ressurser for å finne løsninger på det som har oppstått som en utfordring i familien. Dette kan også skolen dra nytte av ved å ikke bare se barnet, men og ressursene rundt barnet og familien. I denne oppgaven vil vi se om familiebehandlingsperspektivet kan være anvendelig for å forstå foreldrenes ståsted når barna starter på skolen.

1.4 AVGRENSING AV OPPGAVEN

Overgangen fra barnehage til skole omfatter også oppstart på SFO. Vi har ikke lagt vekt på dette i vår intervjuguide, men flere av foreldrene kom inn på tematikken underveis i intervjuene. Vi har valgt å ikke legge vekt på overgang til SFO i denne oppgaven, men har likevel med relevante beskrivelser i funnkapitlet.

Vi har skrevet vår oppgave i en tid preget av koronapandemi. Skolestarten foreldrene har beskrevet har vært styrt av smittevernregler og det har preget de vanlige rutiner og tradisjoner. Dette kommer også frem i funnkapitlet, men vi har valgt å se på overgang fra barnehage til skole fra foreldrenes perspektiv, uten å gå inn på forskjellene pandemi og ikke pandemi. Dette fordi overgangen er en prosess og det er denne prosessen vi har vært opptatt av.

1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING

Kapittel 2.0 er en redegjørelse for oppgavens teoretiske perspektiv. Vi vil presentere foreliggende forskning om overgang barnehage – skole i foreldreperspektiv, deretter vil vi redegjøre for Bronfenbrenners sosialiseringmodell, Bourdieus kapitalteori, empowerment, foreldres overganger, opplevelse av sammenheng og tillit.

Kapittel 3.0 handler om valg av metode, samt betraktninger over vitenskapsteoretisk syn på hvordan vi velger å analysere funnene våre. Vi vil reflektere over valgene våre, over etikk og vår rolle som intervjuer i et kvalitativt forskningsprosjekt. I tillegg vil vi diskutere hvordan det er å være to forskere i et felles prosjekt.

Kapittel 4.0 presenterer resultatene fra vår undersøkelse, her kommer informantenes selvforståelse til uttrykk.

I kapittel 5.0 drøfter vi funnene i lys av våre valgte teoretiske perspektiv.

Kapittel 6.0 er oppsummering og konklusjon. Vi vil der oppsummere forskningsfunnene, samt peke på videre muligheter til forskning på temaet og hvordan praksisfeltet kan dra nytte av dette studiet.

2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE TILNÆRMINGER

Som vist i innledningskapitlet, foreligger det mye forskning på betydningen av vellykkede overganger for barn ved skolestart, samt studier som fokuserer på både barnehagens og skolens ståsted. Det finnes derimot mindre forskning på foreldrenes opplevelse og hvordan de påvirkes av overgangen. Kunnskapsoppsummeringen til Lillejord m.fl. (2015) understreker også at det trengs mer forskning på foreldreperspektivet – for å fremskaffe mer kunnskap om hvordan foreldrene opplever barnas overgang mellom barnehage og skole. I dette kapitlet skal vi presenterer tidligere forskning samt teoretiske begreper som vi har funnet anvendelige for å forstå foreldrenes prosess.

2.1 TIDLIGERE FORSKNING

Det er flere faktorer som blir pekt på som viktige for barn som starter på skolen. Å få en trygg og god tilknytning til skolen allerede fra første trinn kan ha avgjørende betydning for hvordan barna får det videre i skoleløpet sitt. I tillegg er gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole viktig for både barn og foreldre.

I Lillejord m.fl (2015) vises det til flere undersøkelser om overgangen fra barnehage til skole i flere land, som Ackesjö (2013) og Chan (2012). Ackesjö (2013) studerer overgangen mellom barnehage og førskoleklasse (i skolen) i Sverige fra fire ulike aktørgrupper: barn, foreldre, lærere i barnehagen og lærere i skolen. Barna er på skolebesøk flere ganger det siste halvåret de er i barnehagen, og for hver gang dekonstruerer barna sin egen identitet og konstruerer en ny som er nærmere et skolebarn. Ackesjö (2013) undersøker også samarbeidet mellom de fire aktørgruppene og hvordan dette kan bidra til å lette overgangen fra barnehage til skole. Hun finner ut at barnehagelærerne er lite engasjert i barnas overgang til førskoleklassen, og at de i liten grad forklarer hva som er hensikten med de første besøkene på førskolen. Studien konkluderer med at både barnehagelærere og skolelærere må øke sin bevissthet omkring grunnlaget for og gjennomføringen av aktivitetene de gjør i forbindelse med barnas overgang. Aktivitetene bør være planlagte og strukturerte og barna og foreldrene må informeres om bakgrunnen for dem. Overgangen må altså gjøres til noe bevisst ved at grensen mellom de to institusjonene markeres og synliggjøres for barna (Ackesjö, 2013). Hun er opptatt av at overgangen mellom barnehage og skole bør ses på som sirkulær. Alle aktører, både barn,

foreldre, barnehagelærere og skolelærere må jobbe sammen for å få overgangen til å bli så god som mulig for både barn og foreldre. Samarbeid er nøkkelord i denne overgangen.

Chans studie (2012) er fra Hong Kong og omhandler læreres, foreldres og barns forventninger i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole. Flertallet av både foreldre og barnehagelærere i studien ønsker ikke mer struktur i barnehagen, da de mener det vil gå ut over mulighetene for lek og utforskning i barnehagen - aktiviteter som de mener er svært viktig for barns utvikling og læring.

Foreldrene er bekymret for skolens utbredte bruk av pugging, diktat og gjentatte skriveøvelser, da de mener at dette ikke er heldig for barns tidlige utvikling. De fleste voksne informantene i Chans studie, både foreldre, barnehagelærere og lærere var enige om at tettere kontakt mellom barnehage, skole og foreldre kan gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere (Chan, 2012)

Her ser vi eksempel på at selv om skolestrukturen i ulike land er svært ulik, er foreldrene opptatt av til dels samme ting, nemlig samarbeid og at barna skal ha det bra og mestre skolegangen sin. Reichmann (2011/2012) viser også at foreldre anser støtte til barna som sitt ansvar. Det å få informasjon om overgangsaktiviteter for barna deres, reduserte *foreldrenes stress* rundt overgangen (Reichmann (2011/2012)). Videre finnes det flere studier som viser at foreldre og hjemmemiljø er en viktig del av barnas utvikling og læringsprosesser. Puccioni (2015) har blant annet undersøkt om foreldrenes holdninger til utdanning påvirker hvordan de kan gi støtte i overgangsaktiviteter, og om dette kan påvirke barnas akademiske prestasjoner og utvikling. Det viste seg at foreldre som var opptatt av at barna måtte være klare for skolestart, engasjerte seg i flere overgangsaktiviteter enn andre. Deres barn presterte bedre enn sine jevnaldrende ved skolestart.

Mye av den internasjonale forskningen tar sitt utgangspunkt i befolkningsgrupper med lav utdanning og sosioøkonomisk status, da disse barna kan ha større utfordringer i overgang til skole enn barn av såkalt ressurssterke foreldre. Forskningen har gjerne et uttalt mål om å identifisere barrierer og forslag til løsninger for å styrke disse foreldregruppene til å bli mer deltakende i barns skolehverdag. Ifølge skoleforskeren Thomas Nordahl (2014) har det til dels vært et paradigmeskifte i forskning på barn, unge og foreldre i samfunnet. Fra en problemorientert tilnærming med fokus på vansker, utfordringer og faktorene som gir problemer i livet, har man nå på mange områder valgt å sette søkelys på en mer ressursorientert tilnærming (Nordahl, 2014, s. 84).

Som lærer kan man oppleve at det oppstår problemer i samarbeidet mellom skole og hjem, men fremfor å sette søkelys på foreldrenes begrensninger, må man først søke hvilke ressurser foreldrene har (Nordahl, 2014, s. 84). Det å bli sett på som en ressurs, kan styrke foreldrenes rolle og opplevelse av mestring i overgangen mellom barnehage og skole.

Vi tenker at dette skiftet bør innebære at man vender blikket også mot andre foreldregrupper enn de antatt sårbare. Skolen møter hele bredden av foreldre, både foreldre til barn som sliter, som er svært begavede, foreldre fra andre kulturer, foreldre som har vanskelige livssituasjoner og foreldre som har mye ressurser og forventer mye. Vår studie omhandler foreldre med høy utdanning, stabil økonomi, bo- og familiesituasjon i en norsk velferds kontekst.

2.2 BEGREPET «OVERGANG»

Overganger blir av Rogoff (2003) i Dockett et al (2017, s. 3) definert som det som skjer når «(...) individuals change their role in their community's structure». Denne måten å definere overgang på, setter overgangen inn i en sosial og kulturell kontekst, og setter søkelyset på samhandlingen mellom individ og institusjon (Dockett et al, 2017, s. 3). For vår studie er dette en interessant innfallsvinkel for å forstå også foreldre som å være i en overgang når barnet går fra barnehage til skole.

Dockett, Griebel & Perry (2017) peker på to ulike former for overganger. *Vertikale* overganger innebærer brudd i relasjoner, kultur og/eller fysisk miljø. Tidspunktet for når de vertikale overgangene finner sted, varierer både sosialt, kulturelt, økonomisk og politisk. Hvis vi ser på skolestart i Norge, skjer den overgangen når barnet er seks år. Vertikale overganger markeres i visse tilfeller med egne «ritualer»: for eksempel avslutning i barnehage, skolebesøk, innkjøp av nytt utstyr til skolestart. Det hele kulminerer ved første skoledag – med flagg, hilse på rektor, og ved å innta klasserommet. Den andre formen er *horisontale* overganger. Disse finner sted i dagliglivet, når man går fra hjemmet til skolen, eller fra skolen til SFO. Relasjonene ivaretas, og overgangen sørger for å knytte ulike sosiale settinger sammen. Disse overgangene forekommer når mennesker er medlem av mer enn en gruppe (Dockett et al, 2017, s. 5).

Ifølge Griebel & Niesel (2015) i Dockett et al (2017) blir overganger å anse som endringsprosesser som finner sted på et individuelt, et relasjonelt og et kontekstuellt plan. Igjen er dette noe som gjelder for flere enn skolebarnet – også foreldrene opplever

utviklingsmessig endring når deres barn er i overgangen fra barnehage til skole. Derfor kan overganger forstås som *familiehendelser* (Dockett et al, 2017).

Griebel, Wildgruber, Schuster, Radan (2017) utførte en studie der de utforsket foreldrenes syn på overgangen fra å ha barnehagebarn til å ha skolebarn fra foreldrenes egen synsvinkel. De gjennomførte en undersøkelse blant 108 mødre og fedre som var førstegangs skoleforeldre. Det var ikke noen forskjeller mellom foreldrene når det gjaldt utdanningsnivå.

Forskerne anla et *mestringsperspektiv*, og skilte mellom foreldre som mestret overgangen og foreldre som ikke mestret overgangen. De fant at mestring utspilte seg på ulike nivå. På *individnivå* så de at de foreldrene som mestret overgangen godt, hadde høyere score på velvære og selvsikkerhet enn de som ikke mestret overgangen så godt. Og blant de som mestret overgangen godt, opplevde flertallet at de fikk god nok informasjon. På *relasjonsnivå* opplevde flere av foreldrene som mestret overgangen godt at de hadde støtte fra skolen, og bedre kontakt med kontaktlæreren. På et *kontekstuelet nivå* fant forskerne at de som mestret overgangen godt, var mer deltakende i skolelivet enn de som ikke mestret overgangen så godt. (Griebel et al 2017) I tillegg kunne graden av mestring forstås ut fra både personlige egenskaper og hva som hadde skjedd på de ulike nivåene. Dette er i tråd også med Reichmanns forskning (2011/2012) som finner at foreldrenes evne til å mestre endring blant annet er knyttet til deres relasjonelle ferdigheter og sosioøkonomiske bakgrunn.

Det interessante med studiene relatert til vår masterstudie, er at den viser hvordan *overganger er en arena for mestring* – også for foreldrene.

2.3 KAPITAL, HABITUS OG SOSIALE FELT – BOURDIEU

Kapital og habitus er to sentrale begreper hos sosiologen Pierre Bourdieu. Dette er begreper det kan være hensiktsmessig å bruke i forskning som gjelder foreldres opplevelse av barnas overgang fra barnehage til skole. Møtet mellom lærere og foreldre vil foregå i sosiale felt, og de forutsetninger foreldrene kommer med i møtet med skolen kan være avgjørende for hvordan de opplever dette møtet.

2.3.1 KAPITAL

Ifølge Bourdieu innehar vi ulike former for kapital, økonomisk, kulturell og sosial. Den *økonomiske kapitalen* handler om penger i banken, aksjer, eiendommer og andre materielle verdier. Dette gir oss ulike muligheter og grunnlag for tilhørighet i fellesskapet. Spørsmålet

her er om den økonomiske kapitalen er av betydning for opplevelsen foreldrene har i overgangen fra barnehage til skole.

Kulturell kapital handler om den kulturen den enkelte har mer eller mindre tilgang på. Det finnes ifølge Bourdieu to typer kulturell kapital. Den første er en uformell type som man kan kalle «dannelse» eller «god smak». Dette handler om dømmekraft og evne til å gjenkjenne og sette pris på høykulturen i samfunnet (Aakvaag, 2008). Den andre typen kulturell kapital er mer formell og kan kalles «utdanningskapital». Denne består av det forholdet man har til utdanning og utdanningssystemet. Her regnes både kunnskap og formelle utdanningstitler som viktige. Hva og hvordan behersker foreldrene vi har snakket med skolekulturen? Hva slags forutsetninger har den enkelte forelder for å forstå skolen og ha tillit til denne? Nordahl hevder at den kulturelle kapitalen foreldrene besitter avgjør hvordan tilgangen til skolekulturen oppleves (Nordahl, 2003).

Den siste formen for kapital er den sosiale. Dette handler ifølge Bourdieu om tilgangen til sosialt nettverk, og hva slags medlemsgrupper man er med i. Sosial kapital gir makt fordi man kan bruke sitt nettverk hvis man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008). Nordahl (2014) viser at sosial kapital kan omformes til *symbolsk kapital* - som uttrykker det som blir sett på som verdifullt innen en sosial gruppe. Slik mener Nordahl (2014) at noen foreldre blir mer interessante for læreren enn andre foreldre.

2.3.2 HABITUS

Bourdieu definerer habitus som et integrert system av varige og kroppslige disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008, s. 160). Dette betyr at vår habitus setter sitt preg på hvem vi er og hva vi gjør. I barndommen får vi kunnskap om verden gjennom våre foreldre og deres erfaringer og kunnskaper. Kunnskapen barn får er dermed avhengig av foreldrenes kunnskap om verden. Den kunnskapen vi har er altså et produkt av det sosiale miljøet man vokser opp i. Kunnskapen blir så internalisert og transformert til disposisjoner som gjør individene i stand til å handle meningsfullt og til å oppfatte andres handlinger som meningsfulle (Karlsen Bæck, 2007, s. 22).

Ifølge Bourdieu muliggjør habitus vår deltakelse i sosiale situasjoner, så som skole og jobb. Når man vokser opp i ulike sosiale miljøer vil man utvikle ulike habituser. Habitus er klassespesifikk; den gjenspeiler personens posisjon i det sosiale rom (Aakvaag, 2008, s. 161). Dette betyr at barn som vokser opp i et hjem hvor foreldre har god kunnskap og gode

erfaringer med skole, vil barna tilegne seg en habitus som øker sjansen for at de mestrer skole som en sosial setting. På den annen side vil barn som vokser opp i miljø hvor skole ikke blir oppfattet som viktig eller hvor familien ikke har gode erfaringer eller kunnskaper om skolen, tilegne seg en habitus som kan gjøre det vanskelig for skoledeltakelse på samme positive måte.

2.3.3 DET SOSIALE ROM/SOSIALE FELT

Nært knyttet til teorien om kapitalformer, er Bourdieus begrep om sosiale rom. *Sosiale rom* består av posisjoner samfunnsmedlemmer kan ha, avhengig av hvor mye og hvilken type ressurser og kapital de besitter (Aakvaag, 2008, s. 151). *Sosiale felt* er på den annen side en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom (Aakvaag, 2008, s. 155). Posisjonene i det sosiale felt, det være seg det kulturelle, vitenskapelige, politiske eller religiøse felt, er basert på mengde og sammensetning av kapitaltypene økonomisk, kulturell og sosial kapital.

Foreldre som har barn som skal starte på 1. trinn, tilnærmer seg også rollen som «forelder til skolebarn» med ulike forutsetninger. Noen foreldre har erfaring fra skole- og utdanningssystemet, som gir dem kapital i dette feltet, mens noen ikke kjenner til det norske skolesystemet, eller har dårlig erfaring med utdanningssystemet i sin helhet. Da blir kapitalen foreldrene sitter med stor eller liten ut fra foreldrenes plassering i det sosiale felt/sosialt rom.

Kulturell kapital er ifølge Bourdieu den mest avgjørende faktoren for å lykkes når det gjelder utdanning, og dette skyldes i stor grad overføring av denne kapitalen i hjemmet. Dette handler ikke bare om at barn har lært seg alfabetet før skolestart, men at barnet også har lært og internalisert læringsprosessen, samt at de forstår og setter pris på læring og utdanning (Karlsen Bæck, 2005). Dette mener Karlsen Bæck (2005) henger sammen med hvem som har utformet skolen som institusjon. Den er både utformet og styrt av middelklassen, og derigjennom blir middelklassens spesifikke kulturelle kapital dominerende i det sosiale felt som skolen er. Dette blir da som en slags oppskrift på hvordan læring og sosial interaksjon skal foregå i skolen. På denne måten vil de barn og foreldre som «forstår hvordan skolen fungerer» få et fortrinn i skoleløpet (Karlsen Bæck, 2005).

2.4 TILLIT

Tillit handler om å ha en tro på eller forventning til at visse ting skal skje eller at personer skal være sånn eller slik.

Trust can be defined, first of all, as a state of favourable expectation regarding other people's actions and intentions (Möllering, 2001, s. 404)

Dette kan bli sett på som en form for risikotaking for den som viser tillit. Man har en positiv forventning til andre mennesker eller institusjoner sine handlinger og intensjoner. Tillit kan også innebære en aksept av sårbarhet i det man gir fra seg makt, og kontroll til en annen (Kristiansen, 2004). Luhmann (2000) knytter tillit og risiko nært sammen. Man utsetter seg selv for risiko når man viser en person eller et system tillit. Hvis man bryter noens tillit, kan det være vanskelig å gjenopprette den. Dette kan være noe av forklaringen på at foreldre som selv har strevd i egen skolegang, kan ha vanskelig for å vise tillit til skolen når barna skal starte der.

I tillegg finnes det to typer tillit – den ene er individuell og handler om ekspertens egen karakter, og den andre er tillit til kunnskapen som eksperten har. når det gjelder tillit til skolen, er det foreldrenes tillit til ekspertens kunnskap som er avgjørende.

Sosiologen Georg Simmel regnes som en forløper i studiet av tillit:

«Den personen som har fullstendig kunnskap trenger ikke tillit» (Gulbrandsen, 2019)

For vår studie kan det bety at hvis man har inngående og fullstendig kunnskap om skolen som system og lærerne og andre ansattes kompetanser, trenger man ikke å ha tillit, for da har man visshet om hva som skjer og hva som blir gjort på skolen. Nettopp dette vil være umulig å ha, derfor må vi ha tillit til allikevel å begi oss ut i det.

Tillit kan også forstås som et aspekt ved handling, at man kan handle med få forhåndsregler (Grimen, 2009). Gulbrandsen (2019) presenterer en definisjon der tillit forstås som en mental innstilling hos den enkelte. Det er en innstilling hos en person som omhandler en annen person eller et sosialt system, som for eksempel skolen.

2.5 EN UTVIKLINGSØKOLOGISK MODELL

I følge Bronfenbrenner (1979) utvikles mennesker i samspill med de miljøene og menneskene som finnes rundt oss. Disse påvirkningene kan være både direkte og indirekte.

Bronfenbrenner understreker helheten og sammenhengen i barns oppvekst ved hjelp av det økologiske perspektivet, og tar utgangspunkt i at «alt henger sammen». Dette kommer til uttrykk i hans utviklingsøkologiske modell. Modellen består av fire ulike nivåer og systemer som påvirker hverandre både på enkeltnivå og på tvers av systemene. Det vil være flytende overganger mellom nivå og system, men det er viktig å se sammenheng og at systemene fungerer som en helhet.

Mikrosystemet – handler om de sosiale situasjoner barnet befinner seg i til daglig. Dette handler i barnets første leveår om hjemmet, men etter hvert vil skole og barnehage bli viktige arenaer for barnet. I disse settingene vil barnet utvikle seg, sosialiseres, påvirkes og selv påvirke (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2002).

Mesosystemet – handler om samspillet og forbindelsene mellom de ulike aktørene i mikrosystemet til barnet. Dette kan være samarbeid hjem/skole, venner og familie. Relasjoner i dette systemet oppstår gjennom kontakt mellom aktørene, både ansikt til ansikt, gjennom telefonkontakt eller skriftlig kontakt (Bø, 2002).

Eksosystemet er systemer som barnet ikke er en del av, men som påvirker barnet og/eller foreldrene, slik som foreldrenes arbeidsplass, PPT, skolens organisering og avgjørelser på kommunalt nivå.

Makrosystemet betegner samfunnets mønstre som lovverk, politikk, ideologi, verdier, tradisjoner og kultur, som for eksempel opplæringslover og veiledninger om skole og overganger.

Mikro-, meso- og eksosystemet er interessante for vår studie. Ved overgangen fra barnehage til skole skal barna begynne i et nytt miljø, og foreldrene skal møte og forholde seg til andre fagpersoner, på andre måter, enn det de har gjort i barnehagen. I denne prosessen kan både barn og voksne være sårbare, og ulike reaksjoner kan komme til uttrykk. Dette foregår på mesonivå, og her er det viktig med samarbeid og relasjoner mellom foreldre og skole; forskning viser at godt fungerende mesosystem mellom foreldre og skole vil gi barnet bedre

forutsetninger i skolelivet enn hvis miljøene ikke samhandler (Arnesen, Ogden og Sørлие, 2006).

Bronfenbrenner (1979) peker på tre faktorer som er viktig i samarbeidet mellom foreldre og fagpersoner, som for eksempel lærere. Det er *kommunikasjon, informasjon og felles aktivitet*. Barn har ulike miljøer de ferdes i, som hjem og skole, og når foreldre og lærere snakker sammen om barnas oppvekstmiljøer, lærer de mye om hvem barnet «er» i de ulike miljøene. Et samarbeid hvor kunnskap om barnas ulike oppvekstmiljø tematiseres, kan bidra til at både foreldre og lærere kan oppleve mening, innflytelse og støtte (Bø, 2002). Ifølge Carlisle, Stanley & Kemple (2005) vil foreldrenes engasjement og holdning til skolen ha betydning for hvordan barn og unge faktisk finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen (Drugli og Nordahl, 2016, s. 2). I tillegg vil barna gjennom dette forstå at det som skjer på skolen, henger sammen med livet i familien.

2.5.1 FAMILIEN SOM SYSTEM

Hvis man forstår familie som et system vil endring et eller annet sted i dette systemet før til en sekundær endring. Hvor stor evne familiesystemet har til forandring forteller noe om stabiliteten systemet har (Grøholdt et al, 2015, s. 34) Når foreldrene samarbeider med skolen kan dette føre til endringer for hele familiesystemet. Når foreldrene opplever samarbeidet som gjensidig og godt, vil dette kunne føre til at de opplever mening og sammenheng i møte med skolen.

2.6 MYNDIGGJØRING/EMPOWERMENT

Siden 1970-tallet har empowerment blitt sett på som et kjernebegrep i sammenheng med folkehelse og helsefremmende arbeid (Tveiten, 2006).

Empowerment handler altså om å ha kontroll over eget liv. Begrepet bygger på et humanistisk menneskesyn og kan på norsk oversettes med myndiggjøring, eller ressursmobilisering. Fravær av empowerment kan for eksempel karakteriseres som maktesløshet, enten reell eller innbilt. Dette kan være lært hjelpeløshet, fremmedgjøring eller å ikke ha kontroll over eget liv (Tveiten, 2006). En forutsetning for at personer skal oppleve kontroll over eget liv, er at man er bevisst seg selv og egen situasjon, samt at man har en bevissthet med tanke på hvordan vi kan påvirke våre omgivelser. For å oppleve kontroll over eget liv, må man også delta i avgjørelser som berører eget liv.

I Walseth & Malterud (2004) vises det til Kieffer (1984) som deler empowermentprosessen opp i fem faser:

1. Først må det skje noe som utgjør en trussel mot noe som oppleves som viktig og bra i livet (en mobiliserende episode). Da vekkes bevisstheten og engasjementet.
2. Deretter går man over til en fase preget av usikkerhet og en begynnende analyse av situasjonen.
3. Tredje fase er en prosess som der man begynner å få en forståelse av situasjonen, samt hvilke ressurser og muligheter man har til rådighet.
4. I fjerde fase prøver man ut kunnskapene sine og reflekterer over de erfaringene man gjør.
5. I siste fase har man ervervet seg nye ferdigheter.

I barnas overgang mellom barnehage og skole kan dette med deltakelse og bevissthet oppleves som vanskelig for alle foreldre, og kanskje ekstra utfordrende for de som har dårlige erfaringer med skolen selv, eller begrensede erfaringer med det norske skolesystemet.

I definisjoner av empowerment står maktdimensjonen sentralt. Ved å myndiggjøre for eksempel foreldre, blir dette en prosess for å øke mellommenneskelig makt, slik at individet aktivt kan forbedre sin egen livssituasjon (Askheim 2003). Dette viser et syn på mennesket som et subjekt som handler til det beste for eget liv, deltar i beslutninger som handler om eget liv, og individet blir sett på som den fremste ekspert på seg selv og egen tilværelse.

2.6.1 OPLEVELSE AV SAMMENHENG

Antonovsky (1996) peker på at opplevelse av sammenheng er viktig for hvordan mennesker for eksempel håndterer stress. Elementer som kan bidra til å motvirke stress og oppleve sammenheng, kan ifølge Antonovsky være god økonomi og sosialt nettverk med sterk grad av tilhørighet. Disse ressursene vil gi ulike holdninger og opplevelser i møte med ulike hendelser i livet. Dette kalles «sense of coherence» (SOC), og består av tre hovedelementer (Eriksson & Mittelmark, 2017):

Forståelighet er den kognitive dimensjonen som refererer til om man oppfatter ulike stimuli som forståelig, og informasjon man får som koherent, strukturert og tydelig, fremfor kaotisk, tilfeldig og uventet. Evnen til å skape struktur ut av kaos gjør det lettere å forstå sin egen sammenheng og sin egen deltakelse i denne sammenhengen, for eksempel rollen sin i familien eller på jobben. Det man forstår er enklere å mestre. *Håndterbarhet* er den instrumentelle dimensjonen, som handler om hvordan man opplever at man har ressurser man kan bruke for

å møte krav man blir utsatt for i livet, både privat og profesjonelt. Ressurser blir i denne sammenhengen sett på som for eksempel familie, venner og signifikante andre. For å håndtere og mestre må man være motivert for å løse problemer som forårsaker stress. *Meningsfullhet* er den motiverende dimensjonen, som henviser til i hvilken grad livet har emosjonell mening og at problemer kan bli sett på som utfordringer fremfor byrder. Man må ønske å løse problemer og vanskeligheter, samt være villig til å investere energi for å komme gjennom enkelte av vanskelighetene.

Det kan se ut som det er noen betingelser som er viktigere enn andre i utviklingen av denne holdningen. Krav fra omgivelsene må blant annet stå til egne ferdigheter og evner. Hvis det stadig vekk blir stilt for store krav, vil det føre til at man gir opp uten å ha prøvd ordentlig, mens for små krav ikke gir mulighet til å bruke egne ressurser.

Når konteksten er overgang fra barnehage til skole, vil opplevelse av sammenheng bety at det som skjer på skolen, skal være gjenkjennelig og forståelig ut ifra barnets og foreldrenes erfaringer fra barnehagen, men at det foregår i en ny setting og innpakning (Broström 2019).

2.7 GREGORY BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI

Formålet med denne oppgaven er å tematisere hvordan *foreldre* påvirkes i tiden rundt skolestart. Det foregår kommunikasjon mellom foreldre og barnehage, mellom voksne og barn, innad i familien og utenfor familien. Gregory Batesons kommunikasjonsteori tar utgangspunkt i en vid definisjon hvor vi må bruke flere innfallsvinkler for å forstå begrepet. Bateson ønsket å forstå det levende på mange områder og i ulike nivåer, også i sin kommunikasjonsteori. Han var en systemteoretiker som mente at kommunikasjon, relasjon og samhandling måtte sees i sammenheng, og ikke i egne enheter (Ølgaard, 1991)

På grunn av oppgavens omfang har vi måtte velge ut, og belyse deler av kommunikasjonsteorien som er aktuelle for vårt forskningsområde.

Det er umulig å ikke kommunisere

Bateson mener at vi ikke kan melde oss ut av kommunikasjon, og at det er et kjennetegn ved å være menneske. Mennesker kan ikke velge å ikke-kommunisere. Ved å ikke svare den andre, ikke sende brevet, eller ta telefonen kommuniseres noe – at vi ikke vil ha kontakt. Vi tolker, skaper sammenheng, og vi både forstår og misforstår (Bateson, 2005, i Ulleberg, 2014.s.20).

Foreldre med barn som skal begynne i skolen får noe informasjon fra barnehagen og noe fra skolen. De har selv spørsmål, men ikke alltid noen å kommunisere sine spørsmål til. De skal videreformidle svar, og svare på spørsmål barna har. Kommunikasjon foregår hele tiden i det som blir sagt, forblir usagt, i gester, grimaser og tonefall. Alt foregår hele tiden mellom de ulike partene.

Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold

Kommunikasjon foregår alltid på flere nivåer. Mens dialogen skjer, foregår det samtidig en måling av forholdet vårt, og hvordan vi står og fremstår ovenfor hverandre. Bateson (2005) i Ulleberg (2014) mener at mennesker alltid vil være mer opptatt av forholdet, enn innholdet i samtalen. Der andre mener at idealet er en maktfri samtale, kan det sies at det ikke er mulig å oppnå. At vi kommuniserer parallelt om innhold og forhold, gjør at det noen ganger kan være av betydning av vi avklarer forholdet først. Uten denne avklaringen vil vi ikke kunne bestemme oss for å legge bort nivået som handler om forholdet (Ulleberg, 2014. s.20).

I en overgangsfase, fra trygge omgivelser i barnehagen til ukjent miljø i skolen, kan vi på denne måten forstå kommunikasjon mellom foreldre og skolen som noe som foregår på flere nivåer. Ikke bare gjennom det tematiske, men også om forholdet mellom for eksempel foreldre og lærer. Skolen har kunnskap om hvordan læring best skal kunne finne sted, mens foreldrene har best kompetanse på sitt barn og sin familie.

Erfaring er subjektiv, og all persepsjon er en tolkning.

Bateson (2005) i Ulleberg (2014) mener at den verden vi mennesker ser, - er den verden vi selv skaper. Det finnes ingen inngang til den «virkelige» virkeligheten. Vår virkelighet er resultat av en subjektiv forståelse, persepsjon og egen ide av den, og gjør at mennesket på sett og vis har sin, og forstår sin verden.

Når foreldre forbereder barna på skolestart, er det ut ifra sin forståelse og erfaring. Det samme gjelder når skolen tar imot sine nye førsteklassinger og deres foreldre. Personene som jobber i skolen har sin forståelse og erfaring, og møter barna og foreldrene ut ifra hvordan h*n forstår verden.

Samspill må forstås sirkulært

Sirkulær tenkning er sentral i systemteori, og det er et samlebegrep som innbefatter ulike teoretiske retninger. Bateson utviklet ideen om å forstå sirkulært ut ifra systemteori som omhandlet fysikk, matematikk og ingeniørfag. Gjennom kybernetikk som omhandler studier

av systemer som er selvregulerende, og ut ifra teorier om biologiske systemer, utviklet han nye ideer om hvordan man kan forstå samspill. Hvordan oppstår et problem, hvordan påvirker det og hvordan løses problemet? I systemteori har man en forståelse av at systemet er mer enn summen av delene, og at nye ting som oppstår mellom delene vil påvirke hele systemet (Johnsen og Torsteinsson, 2015. s. 28).

Ved å forstå samspillet i en sirkulær årsaksforklaring vil vi se egenskaper til de involverte fra en ny side. I en sirkulær sammenheng vil for eksempel to mennesker ha like mye plass i samspillet, også i forhold til hva de bidrar med og i forhold til ansvar (Ulleberg, 2014. s. 21).

Dette står i motsetning til en lineær årsaksforklaring som er kjent når vi ser etter en grunn, hva som er årsaken eller hvem som har skylden i begivenheten. Der gir vi den enkelte egenskaper, og med det sier vi noe om relasjonen mellom to mennesker. Når vi forstår en begivenhet i en sirkulær sammenheng vil vi kunne forstå at det vi sier eller beskriver kun sier noe om egenskaper som vi viser i den bestemte relasjonen (Ulleberg, 2014).

3.0 METODE

Metode er et ord som betyr «veien til målet» (Kvale og Brinkmann, 2019), og gjennom dette kapitlet vil vi gå igjennom, og synliggjøre hvordan vi har jobbet underveis for å komme frem til svaret på vår problemstilling.

3.1 HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI

Vår oppgave er en kvalitativ studie med intervju som metode. Dette gjør vi i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv.

Kvale og Brinkmann (2019) skriver: *Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening* (Kvale og Brinkmann, 2019. s. 33).

Vi ønsker i vår oppgave både å forstå hvordan foreldrene opplever overgang mellom barnehage og skole (Fenomenologi) og hvordan dette påvirker deres rolle som foreldre og familien (Hermeneutikk). Fortolkning er ifølge Dalland (2012) et forsøk på å forklare noe som er uklart, eller å finne mening i noe. I møte med informanten er det viktig at denne fortolkningen kan frembringes som en sannhet for informanten og at handlinger fremstår som hensiktsfull (Järvinen og Mik-Meyer, 2017). Hermeneutikk er læren om å fortolke tekst, hvor en kan få frem en allmenn og gyldig forståelse av et tema. Tekst og samtale har hatt sentrale roller i den hermeneutiske tradisjon. Forskerens forforståelse til et tema i en tekst vektlegges (Kvale og Brinkmann, 2019).

Fenomenologi betyr at vi lærer noe av fenomenene, og handler om å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for personen.

Fenomenet er det som kommer frem, eller viser seg og oppfattes av sansene (Dalland, 2012).

3.2 KVALITATIV TILNÆRMING

Det er mange valg og avgjørelser som skal tas både før og underveis i et masterprosjekt. Vi brukte tid på å utvikle en gjennomførbar problemstilling og forskningsspørsmål. Vi gjorde litteratursøk som viste hvor stort område vi bevegde oss ut på, samtidig som vi oppdaget et mindre felt med lite forskning. I vårt masterprosjekt har vi ønsket å forske på hvordan foreldre

opplever endringer i seg selv som foreldre og familielivet ved barnas overgang fra barnehage til skole. Vi ønsket å få frem forelderens opplevelse og erfaring i en spesifikk overgang og det var derfor naturlig å velge kvalitativ metode. Ved en kvalitativ metode er forskeren særlig opptatt av å se virkeligheten og forstår hvilken betydning fenomenet en forsker på vil ha og si for de som er involvert (Järvinen og Mik-Meyer, 2017). Mens kvantitativ forskning danner sitt grunnlag gjennom tallmateriale, er kvalitativ forskning basert på data fra tekst, ofte nedskrevne intervjuer. Metodiske teknikker er intervju, tekstanalyse, deltakelse og observasjon. Videre krever kvantitativ forskning et større antall enheter, mens kvalitativ forskning kan hentes ut fra mindre antall informanter eller enheter og er en metode som er godt egnet til bruk der det er lite forskning i fra før (Ringdal, 2016). I vårt masterprosjekt valgte vi forskningsintervju som metode og planla videre fremdrift i forhold til det.

3.2.1 FORSKNINGSINTERVJUET

Et intervju er en dialog som har en hensikt og en struktur, og ved et kvalitativt forskningsintervju er hensikten å forstå fenomener fra dagliglivet til informanten, og gjennom informantens perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2019).

Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem
(Kvale og Brinkmann, 2019. s. 18)

Overgang fra barnehage til skole er noe som skjer over tid. Vi ønsket informasjon om både tiden før, under og etter skolestart og vi bestemte oss for å lage en semistrukturert intervjuguide. Semistrukturert intervju baserer seg på temaene eller spørsmålene i intervjuguiden, men rekkefølgen og hvordan spørsmålet blir stilt kan endres underveis slik at man kan følge historien informanten forteller (Kvale og Brinkmann, 2019). Dalland (2012) slår fast at det er intervjueren som er det viktigste instrumentet i et forskningsintervju, og dette skulle vi snart erfare. Kvale og Brinkmann (2019) er opptatt av at man må øve seg for å lære intervjuhåndverket, og at det er den personlige ferdigheten og innsikt i hvordan et spørsmål skal stilles. Kunnskapen produseres i et samspill mellom intervjuer og informant og for å få svar må en øve seg på å kunne spørre- og lytte til både det som blir sagt direkte og indirekte.

3.2.2 PERSJONVERN OG ETISKE OVERVEIELSER

En kvalitativ studie med intervju som metode betyr at vi møter mennesker, og at vi vil de skal fortelle om sine opplevelser rundt skolestart for sine barn. Dalland (2012) sier: «(...) - *etiske overveielser handler om mer enn å følge regler*» (Dalland, 2012, s. 96). Dette innebar at vi

måtte ta flere etiske vurderinger både før og underveis i vår forskning. Vurderingene gjaldt både i forhold til hva vårt prosjekt kunne medføre av etiske utfordringer og hvordan vi skulle håndtere dem etter hvert. Et viktig prinsipp i all forskning er at deltagelse er basert på informert, frivillig samtykke. Prosjektet ble meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD) (se vedlegg 2). Informantene var voksne, alle over 18 år, og de fikk skriftlig og muntlig informasjon og samtykkeskjema (se vedlegg 1) tilsendt i forkant av intervjuene. Informantene returnerte skjema, hvorpå vi tok kontakt for å avtale tidspunkt. Før intervjuet startet gikk vi gjennom samtykket igjen og opplyste om muligheten de hadde for å trekke seg under hele arbeidet frem til oppgaven ble levert 14.05.21. Vi anonymiserte alle notater og transkripsjoner, og alt datamateriale ble oppbevart innelåst eller på egne pc'er hvor vi skrudde av tilgangen på internett. Dette kunne virke litt overdramatisk, men allerede da første samtykkeskjema kom inn følte det naturlig å behandle det konfidensielt. Både på grunn etiske retningslinjer i forhold til samfunnsforskning, men også av direkte hensyn og respekt for informantene som deltok. Vi følte på alvor og ansvaret dette masterprosjektet medførte.

Å være forberedt på etiske utfordringer gjorde oss i stand til å håndtere det som kom underveis i prosjektet. Allerede ved prøveintervjuet skjønnte vi at vi bevegde oss inn i et ubearbeidet område for informanten, og dette viste seg å komme igjen i møte med de andre informantene. Intervjuguiden ser i utgangspunktet enkel ut (se vedlegg 3), men når vi kommer inn i samtalene og går dypere inn i de ulike temaene kommer det frem både såre og triste erfaringer fra informanten. Det kunne handle om informanten, barnet eller informantens partner, og vi opplevde flere ganger at informantene ble berørt med tårer i øynene eller begynte å gråte. Vi kunne kjenne den digitale avstanden, ingen mulighet til å tilby litt vann, stryke på. Kraften når mennesker sitter i samme rom og utveksler vanskelige tema ble annerledes, den ble flat og kort. Det kjentes vanskelig ut å gå videre i intervjuet, og vurderinger måtte tas fortløpende. Gikk vi for nære, var vi for raske eller var vi for trege? Vår oppgave var ikke å jobbe med endring slik vi som familiebehandlere er vant til. Vår oppgave nå var å få frem deres opplevelse og erfaring, og forstå deres verden.

Vi gjorde også noen erfaringer i forhold til etisk refleksjon underveis som vi ikke hadde tatt høyde for før intervjuene. Informanten snakket om sine opplevelser, og gjennom de kom det mange detaljer fra deres barns liv. Hva barna ville sagt om de ble spurt om detaljene som ble delt vet vi ikke, men vi måtte stole på foreldrenes evne til å reflektere over egen samtale om sine barn i møte med oss. Vi følte oss likevel ansvarlig for opplysningene som dukket opp i intervjuet. Vi har vært nøye på å presentere informanter og sitater slik at de ikke kan

gjenkjennes, og da heller ikke barna. Vi har for eksempel ikke gitt informantene fiktive navn. Det viktigste for oss er å få tak i deres tanker omkring seg selv som forelder, og det har ikke vært nødvendig med mer inngående skildringer av hjemsted, skole, plasser eller forhold som kunne identifisere personer og steder.

Etter intervjuet var vi opptatt av å lukke samtalen. Vi snakket om hvordan det hadde vært for informanten og vi sa hvordan det hadde vært for oss forskere. Vi tilbød alle å ta kontakt i etterkant dersom de ønsket det. Det var det ingen som gjorde det.

3.2.3 UTVALG, REKRUTTERING OG INFORMANTPRESENTASJON

Hvem skulle vi spørre for å få svar på det vi lurte på, og hvor mange informanter skulle vi ha?

Vi rekrutterte foreldre som hadde barn som startet i første klasse høsten 2020. For å belyse tema overgangen fra barnehage til skole, var det viktig at barna deres hadde gått i barnehage. Dalland (2012) kaller dette et strategisk valg fordi vi gjorde et utvalg av informanter vi mente hadde erfaring og kunnskap vi ønsket å vite noe mer om. Vi ønsket i utgangspunktet å intervju fra to ulike skoler, i to ulike kommuner. En by kommune og en kommune som lå på landet. Vi kontaktet to skoler med forespørsel om å gå gjennom skolens informasjonskanal ut til foreldre, men dette viste seg å være en utfordring. Tilbakemeldingen vi fikk var at de ønsket ikke noe mer-arbeid, og at de ikke hadde tid til å lese igjennom informasjonsskrivet og kunne derfor ikke hjelpe oss. Vi valgte derfor å rekruttere gjennom venners venner, og her fikk vi raskt åtte informanter, og kunne gå i gang med intervjuene til planlagt tid.

De åtte informantene er kvinner i alderen 29-45 år. Seks informanter er førstegangsmødre i skolesammenheng, mens to har eldre barn i barneskolen. Alle informantene har jobb, i utdanningsløp på universitet og/eller høgskole eller i foreldrepermisjon. Sju av informantene er gift eller samboer, og en er aleneforsørger. De opplyste at de meldte seg fordi de synes oppgaven vår var interessant og ville dele sine erfaringer med skolestart.

Ved å rekruttere slik vi gjorde ble informantutvalget homogent i forhold til sosial status, utdanningsnivå og økonomi. Informantene oppgav også å ha god erfaring i samarbeid med barnehagen, og vurderte at de mestret egen foreldrerolle godt. De hadde også gode opplevelser rundt egen skolestart, og skolegang, og hadde opplevd støtte fra sine foreldre. Dette skiller våre informanter fra den australske og amerikanske forskningen som har fokusert foreldre med mindre ressurser både sosioøkonomisk, utdanning og erfaringsbakgrunn (se kapittel 2). Vi hadde i utgangspunktet en ambisjon om å rekruttere fra skoler beliggende i ulike områder, for å kunne ha informanter med annen bakgrunn enn de såkalt «ressurssterke»,

men vi lyktes ikke med å rekruttere herfra på den tiden vi hadde til rådighet. Videre var det kun mødrene som deltok i intervjuet, slik at når vi snakker om foreldre i vår studie, er det ut ifra hvordan mødrene fortalte om seg og sin partner. Vi kan ikke vite om de ville fortalt annerledes om de ble intervjuet sammen, og om vi da kunne fått med mer av samspill og forhandlinger i intervjusituasjonen

3.2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER

Vi skulle gjøre intervjuer midt i en usikker tid i forhold til Covid-19. Samfunnet var delvis åpent, men med lokale smitteutbrudd var det plutselige endringer i anbefalinger om reise og kontakt. Vi bestemte oss for å gjøre intervjuene digitalt, men var åpne for å gjøre dem delvis digitale, med en informant og en av oss i rommet og den andre digitalt tilkoblet. Vi var spent på om dette lot seg gjennomføre, og hvilken digital plattform som kunne benyttes enklest og best til dette formålet.

Vi valgte å bruke google-meet. Dette var en enkel måte informantene kunne koble seg opp uten å laste ned noen program i forkant. Vi sendte e-post med lenke og klokkeslett for intervjuet. Noen bekreftet e-posten og andre ikke, men alle kom på til riktig tid.

I tillegg til det tekniske var vi spent på hvordan flyten ville være i intervjuet når det foregikk digitalt. Ville vi få til å skape en god og trygg relasjon digitalt med en informant vi ikke kjente fra før? Ville noen av informantene vegre seg, ville vi være like gode på intervju og ville vi få de samme svarene om vi gjorde fysiske intervju?

Vi gjennomførte først et prøveintervju. Kvale og Brinkmann (2019) påpeker faren med å tenke at det er lett å gjennomføre et forskningsintervju fordi metoden ligger så tett opp mot samtaler vi har i det daglige. Vi tenkte at vår erfaring både privat, fra arbeidslivet og som studenter i familiebehandling gjorde oss rustet til å gjennomføre intervju, men var spent på om det ville fungere slik vi planla. Prøveintervjuet var i utgangspunktet tenkt for å se om spørsmålene hang sammen, og om det gav den blandingen mellom struktur og åpen samtale som vi ønsket. Vi gjorde det også for å få innsikt i tidsperspektivet på hele intervjuet. Erfaringen vi fikk under testintervjuet var først og fremst at dette var noe annet enn en terapeutisk samtale eller en hvilken som helst annen dagligdags samtale. For det første ble samtalen tatt opp, og det var uvant for oss alle tre. Fra en forholdsvis fri tale ble det brått mer alvor når lydopptaket var i gang. Videre holdt vi oss noe klamrende til intervjuguiden og opplevde at den styrte samtalen på en annen måte enn vi hadde sett for oss. Vi hadde forberedt oss på et semistrukturert intervju, der vi skulle stå mer fritt i forhold til rekkefølge

på tema og heller snakke ut fra informantens svar. Vi famlet med å finne en rytme som ikke ble for oppstykket fra spørsmål til spørsmål. Dette gikk bedre etter hvert, men det var en viktig evaluering etter intervjuet, og vi så det i etterkant som en nødvendighet å gjøre prøveintervju, og var glad for at vi hadde tid og mulighet til å gjøre dette. Her må vi si oss enig i Kvale og Brinkmann (2019) som mener det kreves øvelse å utføre gode intervjuer, og at intervju som metode krever ferdighet for å produsere kunnskap.

Vi gjorde ikke noen store endringer etter prøveintervjuet, men etter de første to intervjuene med informanter kjente vi at det var et sted intervjuet alltid stoppet opp, og mistet flyten. Dette skjedde når vi gikk over fra spørsmål om eget barn til seg selv om foreldre. Spørsmålet inneholdt ordet foreldrekompetanse: *Hva legger du i «foreldrekompetanse» eller «ressurser til å være forelder»? Hva tenker du at er dine viktigste kompetanser/ressurser som forelder/hva ønsker du å få til i foreldrerollen?*

Vi opplevde at informantene her ikke svarte på spørsmålene ut ifra sin hverdag og sin foreldrerolle. De svarte mer distansert, og virket å tilstrebe et mer «faglig» innhold i svaret. De oppgav også at det var vanskelig å forstå spørsmålet og hva vi var ute etter. Vi valgte derfor å endre spørsmålet slik at det var mer erfaringsnært og hadde resonans i informantens hverdagsliv.

Vi endret spørsmålsmålene til: *Kan du beskrive deg som mamma og Hvordan opplever du at du som mamma/pappa blir møtt i barnehage/skole?*

Denne endringen gjorde at de neste intervjuene fikk mer flyt. Vi tror også at det henger sammen med at vi fikk mer og mer øvelse, og ble tryggere i situasjon. Vi fikk også intervjuguiden mer «under huden», noe som medførte at vi kunne la informanten snakke mer fritt om de ulike temaene uten at vi var redd for å glemme noe.

3.3 TRANSKRIBERING

Vi transkriberte alle intervjuene, halvparten hver, og det har gjort at vi har blitt godt kjent med datamaterialet. Vi erfarte at transkribering er en praktisk og tidkrevende oppgave, men også veldig lærerikt. Det var ved å høre på intervjuene at vi også stoppet opp og gjorde noen endringer av intervjuguide til neste intervju. Kvale og Brinkmann (2019) sier man gjennom transkribering blir bedre til å gjøre intervju, fordi man oppdager dilemmaer og teknikker underveis. Veiledning var også nyttig i denne prosessen, og gav oss en trygghet på at vi var på

riktig vei. Vi ble overrasket over materialet som vokste frem etter hvert som muntlig kilde ble til skrift, og da vi satte der med over 100 sider transkripsjon, kom en følelse av ydmykhet og usikkerhet. En førstegangsopplevelse av å sitte nært et eget produsert forskningsmaterialet. Hva vil dette materialet fortelle oss? Hvordan skal vi gå frem for å gjøre en god analyse? Teorien vi hadde lest og til og med hatt eksamen i skulle nå utvikles videre fra kunnskap om metode til praktiske ferdigheter i metode.

3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALET

Det er flere måter å gjøre analysearbeidet på. Vi valgte tematisk analyse og tok utgangspunkt i artikkelen *Using thematic analysis in psychology* av Virginia Braun og Victoria Clarke. I denne artikkelen viser de hvordan man kan gjøre en vitenskapelig analyse gjennom en trinnvis fremgangsmåte for å finne, analysere og beskrive tema i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Dette er en metode som krever lite detaljert teoretisk og teknisk kunnskap, så det er en gunstig metode for dem som har begrenset erfaring med kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006).

3.4.1 BESKRIVELSE AV ANALYSEN

Da vi skulle begynne å analysere vårt første intervju, gikk vi først igjennom intervjuet for å friske opp hukommelsen med tanke på innhold. Deretter satte vi nummer på, og streket under interessante passasjer i intervjuet som kunne brukes som koder. Disse kodene forsøkte vi å finne ut fra spørsmålet: *hvordan opplevde foreldrene møtet med skolen?*

Vi fant ulike uttalelser som kunne ha betydning for denne opplevelsen, som: *omgjengelighet, blir lett kjent, trygge lærere, var på skolebesøk, lekser, usikkerhet når det gjelder skolens forventinger til barna, no news is good news, mulighet for kontakt.*

Mens vi lese gjennom datamaterialet, fant vi ganske umiddelbart enkelte tema hvor en del av kodene kunne sorteres inn i.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere og analysere mønster i innsamlet datamateriale og beskrives i seks faser:

1. Gjøre seg kjent med det innsamlede datamaterialet.

Vi transkriberte alle intervjuene, fire hver. Deretter leste vi nøye gjennom de intervjuene vi ikke hadde transkribert selv. Dette gjorde at vi ble godt kjent med alt

datamaterialet. Vi leste gjennom materialet flere ganger, vi leste det med et åpent sinn for å se om vi fant mønster og mening i dataene (Braun & Clarke, 2006, s 87).

2. Lage foreløpige koder.

Vi måtte passe på å hele tiden ha familie- og foreldreperspektivet i fokus da vi jobbet frem kodene og brukte da problemstillingen og forskningsspørsmålene våre aktivt i denne prosessen. Svaret på disse spørsmålene ga åtte koder; forberedelse før skolestart, struktur, lærerens rolle i barnas skolehverdag, kontakten med skolen, før skolestart, når datteren min fungerer sosialt har jeg lykket, opplevelse av tillit, å starte på skolen i koronatid.

Vi jobbet videre med kodene og leste gjennom datamaterialet på nytt sett i lys av disse kodene. Vi satt sammen og hadde kodene på ark som vi hadde hengt opp for å få bedre oversikt.

I denne fasen er det viktig å være åpen for å kunne finne mønster som repeteres og som kan plasseres i kategorier på tvers av datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s 89).

3. Se etter tema i de foreløpige kodene.

Da vi hadde samlet kodene og sortert dem for første gang, jobbet vi frem mulige temaer hvor de ulike kodene kunne passe. Vi valgte til slutt å dele kodene i fem temaer.

4. Gå igjennom temaene på nytt.

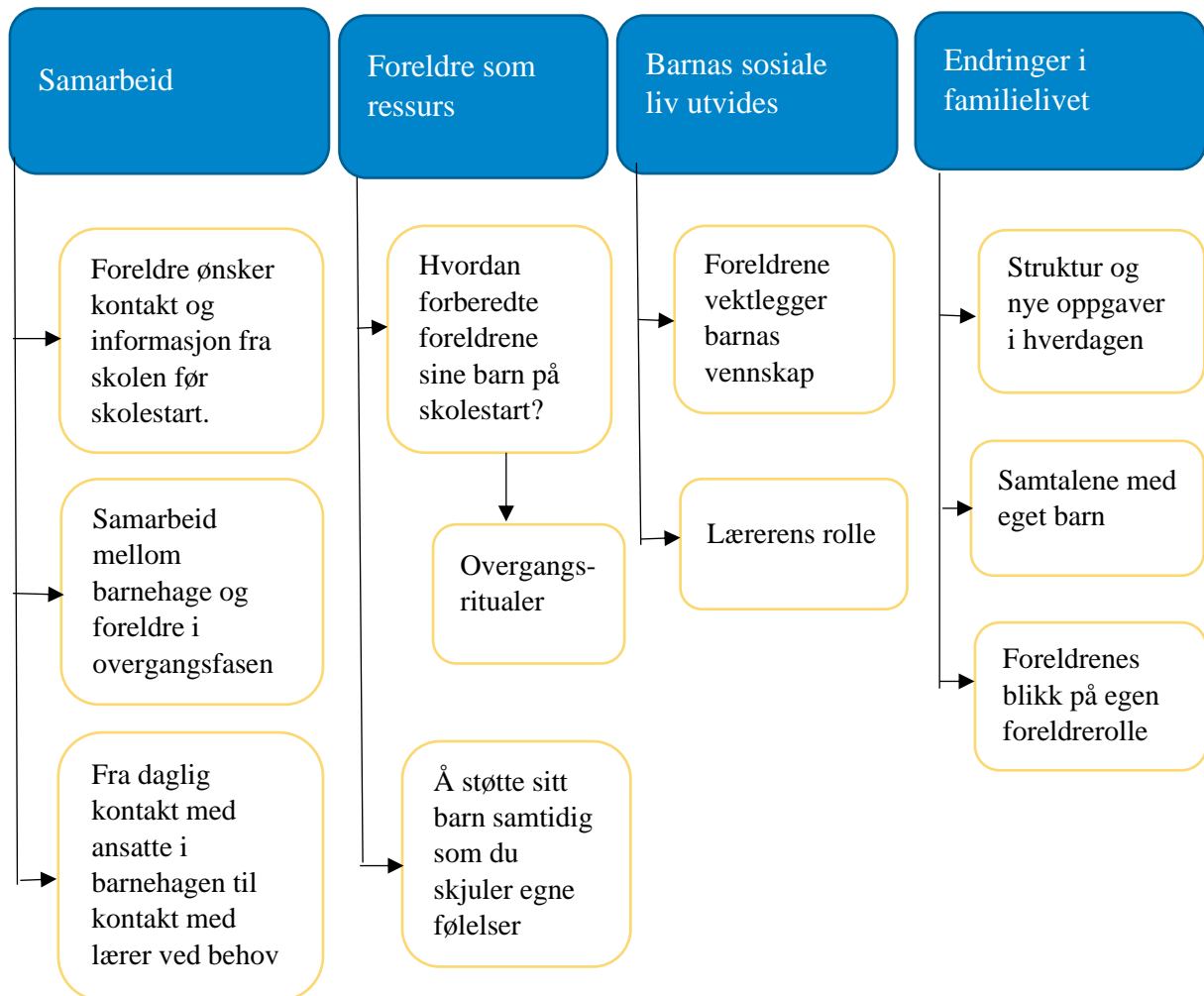
Da vi var ferdig med å finne mulige temaer, gikk vi igjennom dette på nytt. Vi gikk først gjennom kodene vi hadde identifisert i fase 2. Dette betød at vi måtte lese gjennom alle intervjuene på nytt, både for å friske opp hukommelsen vår og for å se etter om temaene dannet mønster.

Etter å ha gått gjennom temaene kom det tydelig frem om de ga mening i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

Vi måtte jobbe oss gjennom temaene og kodene for å endre på dem slik at det ble oversiktlig og ga mening med tanke på det vi faktisk spør etter.

5. Definere og sette navn på tema.

Etter flere runder med datamaterialet kom vi frem til følgende temaer:



6. Skrive rapporten eller oppgaven.

I utgangspunktet ser det enkelt ut å følge en «oppskrift» med seks punkter, men det viste seg å kreve en del erfaring, som vi tilegnet oss etter hvert som vi jobbet med temaet. Vi brukte tid og måtte gå frem og tilbake mellom punktene for å få den oversiktene og den sammenhengen i temaene som vi syntes ga mening.

3.5 RELIABILITET OG VALIDITET

I samfunnsvitenskapene diskuteres ulike begreper som styrke, troverdighet og overførbarhet av kunnskap opp mot, og i sammenheng med, begreper som reliabilitet, objektivitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2019). Kvantitative begreper kan likevel ha en annen betydning når den brukes i kvalitativ forskning (Dragset og Ellingsen, 2011).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) vil reliabilitetsbegrepet handle om troverdighet og hvor konsistente forskningsresultatene er, og om de samme resultatene ville kunne finnes av en annen forsker på et annet tidspunkt. Når det gjelder begrepet validitet, handler det mer om hvorvidt metoden man har brukt, har klart å undersøke det som var ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2019).

I denne oppgaven har det vært viktig å stille spørsmål hele veien i forhold til både troverdigheten av vår fremgangsmåte og funn, samt om vi har fått svar på vår problemstilling.

Intervjuene: Gyldigheten av informasjonen vi fikk gjennom intervjuene var avhengig av om vi tok oss tid til å sjekke ut om det informanten sa var det vi forsto. Brinkmann (2016) påpeker viktigheten av refleksjon rundt den kvalitative undersøkelsesmetoden som forskningsintervjuet er. Intervjuet i seg selv er ikke et nøytralt instrument, men heller en sosial praksis med en historie som gir en bestemt kontekst for samhandling og produksjon av kunnskap.

I våre intervju var vi opptatt av å sjekke ut om det vi hørte informanten sa, var det samme som informanten mente. Vi sjekket det ut med å stoppe opp, og spørre – *forstår jeg det riktig når du sier...* og det hendte at vi oppfattet noen ting annerledes enn det informanten mente.

Transkribering: Transkripsjon av intervjuene valgte vi å gjøre selv, ved å lytte og skrive ned det som ble sagt. I tillegg ble vi oppmerksom på - lydene i rommet, som for eksempel kremting, latter, ulik type stillhet; for å finne ordene eller for å hente seg inn der følelsene var sterke. Alt vi likevel ikke kunne få med inn i transkriberingen. Dragset og Ellingen (2011) sier det er utfordrende å klare å etterfølge alle begrensningene som skjer i transkriberingen. For oss var det viktig å notere ned opplevelser underveis i transkriberingen og snakke sammen om hva de ulike lydene, eller det usagte betydde i vår datainnsamling. Her var det viktig å få fram foreldrenes opplevelse, følelser og erfaringer, og ordrett nedskrivning av setning for setning.

Analysen: I analyseprosessen var vi opptatt av å beholde foreldrenes perspektiv i prosessen med å dekontekstualisere og skape ny kunnskap i en rekontekst. Forskerens ståsted, sosiokulturelt, faglig og teoretisk kan påvirke fortolkning og virke styrende for hvilke spørsmål som stilles til datamaterialet (Dragset og Ellingen, 2011) Det var viktig for oss å ha en åpen og ikke- dømmende holdning til felt og empiri.. Ved å erkjenne forforståelse vi både var klar over på forhånd og som vi møtte underveis, kunne vi lettere rydde plass til nye erkjennelser og erfaring.

3.6 Å SKRIVE OPPGAVE SAMMEN

3.6.1 DOBBEL FORFORSTÅELSE ELLER DOBBEL STYRKE OG TROVERDIGHET?

Vi valgte å skrive denne masteroppgaven sammen og så både fordeler og ulemper ved å være to i denne prosessen.

Vi møtte hverandre, første dagen på familiebehandlingsstudiet, og kom på samme arbeidsgruppe. Gjennom studiet ble vi mer kjent med både faglige og private sider hos hverandre. Da vi bestemte oss for å skrive sammen var det med bakgrunn i interesse for tema. Vi hadde erfaring med å samarbeide, og vi hadde erfart at vi kunne ha gode faglige diskusjoner med ulikt perspektiv og ståsted.

Vi bestemte oss for å ikke dele arbeidet med oppgaven inn i spesifikke arbeidsområder, men heller jobbe tett sammen under hele prosjektet. Vi satte opp en tentativ arbeidsplan og sammen med veileder satte vi arbeidsmål mellom hver veiledning. Dette ble forpliktende for oss og vi fikk en jevn fremdrift gjennom prosjektperioden.

Å være to i et forskningsintervju synes vi var nyttig og lærerikt. Vi delte på rollene slik at den ene var hovedintervjuer, mens den andre skrev notater og deltok med spørsmål underveis der det var naturlig eller til slutt. Etter intervjuet snakket vi sammen om de umiddelbare opplevelsene, og gav hverandre tilbakemelding på det vi hadde observert hos hverandre. Vi kunne da justere oss til neste intervju og ble slik mer trygge for hvert intervju.

Vi intervjuet og transkriberte 4 intervjuer hver. Begge tok lydopptak, og vi kunne derfor høre på opptaket mens vi leste igjennom den andres transkripsjon.

Vi skrev også de første kodene på hver våre transkripsjoner, men møttes så og gikk igjennom hele materialet sammen. Det var forresten eneste gangen vi fysisk satt sammen og jobbet

under hele prosjektperioden. Vi brukte et klasserom og brukte både tavle, bord, Post-it lapper og tusjer med farger. Vi erfarte at analysen krevde både fysisk rom og tid, og mener det ville vært krevende å få til digitalt.

Styrken med å være to har vært at vi har kunne delt tanker, opplevelser og følelser underveis i prosjektet. For å møte temaet, foreldrene og datamaterialet med åpent sinn måtte vi erkjenne våre fordommer og våre forforståelser både for oss selv og for hverandre. Det samme gjaldt vårt faglige og kulturelle ståsted. Ved å erkjenne hvor vi sto, hver for oss og sammen, kunne vi rydde til side og møte forskningen med et åpent blikk. Vi kunne også underveis minne hverandre om det, dersom vi kjente igjen noe av det vi hadde snakket om.

Underveis i arbeidet har vi vist hverandre tillit og stolt på at den andre gjør det den skal, samtidig har vi gitt hverandre støtte og oppmuntring, og det har aldri kjentes ensomt å stå i dette prosjektet.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

4.1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil vi presentere funn vi har gjort gjennom tematisk analyse. Som beskrevet i forrige kapittel fant vi fire temaer som gikk igjen gjennom de tre periodene vi har intervjuet om, tiden før skole start, første skoledag og den første tiden i førsteklasse:

- Samarbeid
- Endringer i familielivet
- Barnas sosiale liv utvides
- Foreldre som ressurs

4.2 SAMARBEID

4.2.1 FORELDRE ØNSKER KONTAKT OG INFORMASJON FRA SKOLEN FØR SKOLESTART

Før skolestart er det mange spente barn og foreldre og de både gleder og gruer seg til skolestart. Mange foreldre har ikke hatt barn i skolen før og de baserer mye av kunnskapen sin om skolen på andre foreldre og egne erfaringer.

Foreldrene som er informanter i vår studie etterlyser mer informasjon fra skolen, og at denne informasjonen burde kommet tidligere enn rett før eller etter sommerferien.

Jeg skulle ønske at det hadde kommet mer utfyllende informasjon tidligere.

Noen tok skjeen i egen hånd og oppsøkte skolen:

Vi tok selv kontakt før skolestart for at vi skulle kunne forberede datteren vår best mulig.

Foreldre ønsker å forberede barna sine på alt det nye som skal skje, men opplever at det kan være vanskelig når det kommer lite informasjon fra skolen. Foreldrene var veldig oppmerksomme på at det var et annerledes år med tanke på koronapandemien, og at også skolestart ville bli annerledes. Allikevel hadde de behov for informasjon, da skole er ukjent territorium for mange. Flere mener at forberedelsene for barnet er viktig og at informasjon fra skolen kan gjøre disse forberedelsene hjemme mer relevant. At kunnskap om hva de sender

barnet sitt til gjør dem som foreldre og barnet tryggere. Barna får vite hva som faktisk skal skje, og ikke bare hva foreldrene *antar* skal skje.

Overgangen fra barnehagen til skolen er en stor endring i både barns og foreldres liv. Ved skolestart er det forventninger til hvordan barna skal være og oppføre seg. Foreldrene vet at det er knyttet forventninger til barna på skolen, men hvordan disse kommer til uttrykk og blir formidlet er ulikt fra skole til skole og kommune til kommune. Foresatte er også usikre på disse forventningene og lurer på hva barna egentlig går til. Mange foreldre ønsker informasjon om disse forventningene.

Man vet ikke hvordan det er. Forventer de at barna skal sitte i mange timer, hvor lange friminutt er det? Får de lekt?

Foreldre som ikke hadde hatt barn i skolen før visste ikke hva de kunne forvente av skolen. De visste ikke om de ville få noe brev, om det skulle komme digitalt eller skriftlig i posten. De som hadde barn i skolen fra før, var mer avslappet, og de forsto godt at nye foreldre hadde behov for informasjon. Å kjenne noen som har barn på skolen, og som de kunne spørre var betryggende for flere. Samtidig som de fikk nyttig informasjon fra andre foreldre, fikk de også negativ informasjon, som de ikke ønsket. Dette kunne for eksempel handle om skoleledelse, om konfliktområder i skolegården eller hvordan de ansatte ble oppfattet av ulike foreldre. Flere påpekte at de nok ikke hadde fått den informasjonen av skolen hvis det var skolen som informerte.

4.2.2 SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE OG FORELDRE I OVERGANGSFASEN

Gjennom intervjuene kom det frem at de fleste barnehagene vanligvis har møter med skolene hvor de overfører informasjon om ulike barn. I forkant av møtet fyller barnehagen ut et skjema som foreldrene skal godkjenne før det sendes til skolen. Noen plasser var foreldre med på hele prosessen med å fylle ut skjema, andre plasser hadde barnehagen fylt ut og foreldrene fikk det til gjennomlesing hjemme. Foreldrene fortalte at deres inntrykk er at barnehagene legger vekt på den sosiale utviklingen og venner, og flere foreldre sier at barnehagen eller de selv kunne komme med forslag til andre barn barna deres kan få begynne i klassen til. Ikke alle har like stor tiltro til at skolen følger opp denne informasjonen, allikevel virker det som om dette er noe foreldrene setter pris på. De fleste foreldrene var positive til dette, men som en mor sa:

Det er noe med å begynne med blanke ark, uten for mange føringer, da.

Foreldrene er innstilt på å samarbeide, men de fleste avventer til barnehagen tar initiativ til samtalen. Foreldrene har tillit til barnehagens observasjoner og det de gjengir i en eventuell rapport. Å få være med i prosessen rundt den informasjon som skal overføres til skolen oppleves som nyttig, selv om de ikke vet om informasjonen tas i bruk. Flere informanter etterlyser en representant fra skolen på dette møtet: en som kunne ivareta opplysningene og bringe disse videre, samt svare på spørsmål rundt skolestart og rutiner på skolen.

4.2.3 FRA DAGLIG KONTAKT MED ANSATTE I BARNEHAGEN TIL KONTAKT MED LÆRER VED BEHOV

I overgangen fra barnehagen til skolen opplever familiene å gå fra et system hvor det er daglig kontakt med ansatte i barnehagen, de er nære og tilgjengelige, til kontakten med skolen som er langt mindre og mer sporadisk. For mange foreldre oppleves skolehverdagen som lengre unna enn barnehagehverdagen, og informasjonen man får, får man ofte av barna selv.

Skolen belager seg på at barna forteller selv, og hvis du har et barn som svarer: Ikke noe, når jeg spør hva de har gjort på skolen, får du ikke så mye informasjon.

Man vet ikke så mye av det som skjer i løpet av dagen.

Mange foreldre er vant til å ha kontroll over alt fra klær til sosial utvikling når barnet går i barnehagen. Når barnet har begynt på skolen er det en øvelse for mange foreldre å gi slipp på kontrollen og tenke, som en av foreldrene sa at: *Intet nytt er godt nytt.*

Når det kommer til informasjon om det enkelte barn og samarbeidet med skolen ser vi at foreldrene opplever seg sett uten at det er så mye samhandling med læreren. De erfarer at de kan ta kontakt og spørre når det er noe de lurer på. Allikevel er det noe som mangler, slik disse sitatene illustrerer:

Det hadde vært fint å få mer jevnlig, individuell tilbakemelding, ikke bare om gruppa og hva de skal gjøre.

Mer som dette: Hei, her er vi, vi vil bare gi deg en oppdatering på hvordan det går sosialt her.

Informantene ønsker at skolen skal involvere dem mer som foreldre. Dette fordi de mener at det er foreldrene som kjenner barna best. Imidlertid er det vanskelig å involvere seg når de vet lite om hva som skjer. Flere var av den oppfatning at lærerne har så mye å gjøre at det skal litt til å bry dem med for eksempel spørsmål.

Jeg er litt sånn redd for å ta kontakt, jeg vet ikke, jeg får inntrykk av at de har så mye å gjøre, og man vil liksom ikke belaste dem mer.

Foreldrene i vår studie ønsker altså mer informasjon om skolen og om deres egne barn i skolehverdagen. Samtidig har de tillit til at alt går bra og at de ikke forventes å involvere seg mer. Etter hvert erfarer de selv hvordan det er å være skoleforeldre. For å sjekke ut om de er på riktig vei er barnets humør og oppførsel signaler de ser etter. En mor sa:

Det hadde ringt noen bjeller hvis hun ikke gleda seg til å gå på skolen.

Så selv om skolen gir lite og generell tilbakemelding, opplever foreldrene at det er tilstrekkelig, men at de likevel skulle ønske flere individuelle tilbakemeldinger ut over de som gis på foreldresamtaler et par ganger i året.

4.3 FORELDRE SOM RESSURS

4.3.1 HVORDAN FOREBEREDTE FORELDRENE SINE BARN PÅ SKOLESTART?

Vet egentlig barnehagebarna hva skole er? I flere av intervjuene våre var mødrene opptatt av å klargjøre det de omtalte som «konseptet skole» for barna sine. Dette var et uttrykk som kom frem flere ganger, og mødrene forklarte at de ville forsikre seg om at barna visste mer om hva skole var. En felles begrepsforståelse kan være viktig å ha når store overganger skjer i barnas liv.

Vi var litt usikre på om hun i det hele tatt skjønnte det. For det er litt typisk at vi som voksne snakker med en forutsetning om at det vet jo alle, men jeg vet ikke egentlig om barna vet noe om det.

Vi fikk en forståelse av at foreldrene ofte brukte egen skoleerfaring når de snakket med barna sine om skolen. Både fordi det er det de kjenner til og fordi, som vi skal se mer på senere, det ikke er så mye informasjon til foreldrene fra skolen før skolestart. Dette kan være erfaringer som ligger 20 – 30 år tilbake i tid, men det fremstår som viktig for foreldrene å forberede barna på hva som kommer, selv om foreldrene selv var usikre på hvordan skolestarten ville bli, også fordi koronapandemien gjorde alt rundt skolestart usikkert.

Foreldrene ga uttrykk for en forventning om å ha en oppstart på skolen hvor man var på besøk på skolen på våren før barna startet i første klasse. På grunn av pandemien ble besøkene ved skolene endret eller avlyst. Noen var på besøk på skolen med barnehagen sin, mens andre ikke

hadde noe besøk. Noen foreldre tok med barna sine til skoleområdet i helgene eller i ferien før skolestart, mens andre ikke tenkte at det hadde noe nytte for barnet. Dette kan forstås ved at foreldrene kjenner barna sine og ser hva barna har behov for.

4.3.1.1 OVERGANGSRITUALER

Overganger markeres ofte med handlinger som understreker at man beveger seg fra en status til en annen, informantene snakket om overgangsritualer. Når det gjelder skolestart, er det vanligste at foreldre eller besteforeldre er med barnet og kjøper sekk, pennal, matboks og vannflaske. Dette markerer at noe nytt skal skje.

Vi ventet liksom lengst mulig da sånn at det ble en (...) mulighet for å kunne snakke om å begynne på skolen, (...) vi tenkte at hvis vi kjøper sekken for tidlig så er det noe med at da er det litt glemt. Ja, så den kjøpte vi (...) ikke så veldig lenge før skolestart, og da hadde familien litt å høre med henne om – Å har du fått skolesekk og pennal og...

Familien rundt barnet, ikke bare mor og far, men også slekt utenfor er engasjert i barnets skolestart. Det er et samtaletema, og tingene som er innkjøpt viser seg å være med på å konkretisere overgangen fra barnehage til skolehverdag. Sitatet viser også at det å gjøre disse innkjøpene også ble brukt som en mulighet til å snakke om skolestart.

I barnehagene har mange egen førskoleklubb hvor de har egne forberedelser med turer bare for 6-åringene samt noe skoleforberedende aktiviteter. Som avslutning for førskolegruppa har mange overnatting, film, tur på teater og liknende. En del av dette klarte barnehagene å gjennomføre til tross for pandemien. Dette var foreldrene fornøyd med, for da fikk barna noe av det de tidligere kullene hadde fått.

Intervjuene viser nemlig at foreldrene ble skuffet på barnas vegne for aktiviteter som ikke ble noe av på grunn av pandemien. De ønsket så gjerne at barna skulle oppleve det samme som barna tidligere år har opplevd. De ble veldig fornøyde når *noe* var som det har vært før.

Felles for de intervjuede er også at det de forteller om første skoledag, som også inneholder noen faste ritualer De trekker særlig frem dette med å hilse på rektor som en stor begivenhet. De fortalte at de husker det fra egen skolestart, og som de nå hadde forberedt barnet sitt godt på. Noen øvde på å hilse på en høflig måte i forkant, og informantene beskriver en stolt følelse når eget barn gikk frem og håndhilste på rektor, lærer og deretter stilte seg opp ved sin klasse. I tilfeller der barnet vegrer seg for å gå opp alene, hjelper foreldre til, ved å stille seg

slik at barnet har blikk-kontakt, eller de følger vedsiden av til barnet gir uttrykk for å kunne gå alene, eller bli stående med de andre i sin nye klasse.

4.3.2 Å STØTTE SITT BARN SAMTIDIG SOM DU SKJULER EGNE FØLELSER

Overgangen fra barnehage til skole og første skoledag inneholdt mange tanker og følelser for foreldrene.

Flere opplevde som sagt at overgangen fra barnehage til skole ikke ble som de hadde tenkt, på grunn av koronapandemien, og de ga uttrykk for å være litt skuffet over dette. Flere av de foresatte erkjente at de nok ble mer skuffet enn barna, da barna ikke visste helt verken hva de gikk til eller hva de gikk glipp av (bortsett fra det de var fortalt hjemme). At dette vekker følelser hos foreldre, kommer tydelig frem hos denne informanten som beskriver skuffelsen over å ikke kunne se datteren innta sin plass i klasserommet. Samtidig er det viktig for henne å legge lokk på følelsene for å ikke uroe datteren:

Om jeg sitter der og gråter innvendig fordi jeg ikke kan være med inn og se pulten hennes så merket ikke hun det.

De foresatte fortalte jevnt over at barna hadde gått inn i klasserommet uten at det ble noen vanskeligheter, og det var flere som sa at det hadde nok vært en annerledes følelse hvis barnet ikke ville gå inn alene.

Hadde jeg hatt et barn som gråt og grua seg hadde jeg synes det var fryktelig å ikke få være med inn.

For noen var det skummelt å gå inn alene uten en kjent hånd å holde i, mens for andre var det helt greit. Foreldrene opplever at de lykkes i å holde egne følelser tilbake slik at barnet kunne glede seg over sin første skoledag.

Det reiv jo litt i hjertet mitt å se at hun som vanligvis er veldig tøff og veldig sosial og elsker andre barn, og bli kjent med andre barn, å se den usikkerheten, ja det gjorde noe med meg, og jeg kjente det stakk langt inni hjerte. Men jeg måtte jo tenke at nå skal ikke jeg begynne å grine og vise at jeg synes det her er skummelt jeg også.

Vi tenker at dette viser at foreldre har et bevisst forhold til egne følelser, og hvordan de kan påvirke barnet. De klarte å håndtere dette slik at de er parate til å ivareta barnets behov for ulik støtte gjennom første skoledag.

4.4 BARNAS SOSIALE LIV UTVIDES

4.4.1 FORELDRE VEKTLEGGER BARNAS VENNSKAP

Mange foreldre legger stor vekt på at barnet føler seg trygg og har venner når hun/han skal begynne på skolen.

Vi vet jo at det kribler i magen når det er noe ukjent og du ikke kjenner noen, men vi pushet henne litt, for vi vet at det går seg til og hun blir kjent.

Mange foreldre blir beroliget når de har en oppfatning om at barnet deres har venner og føler seg trygg på skolen. At barna er trygge og lett får venner. Vennskap fremstår som viktigere enn akademiske prestasjoner i oppstarten. Det at barna kjente noen på skolen var viktig for flere og var noe de kommenterte, sammen med at barnet er så glad i andre mennesker.

Det var fint at han begynte på SFO først, da fikk han venner på tvers av klassene. Og så ble han litt kjent der han skulle være, for SFO ligger rett overfor gangen til klasserommet.

Hun hadde to venninner som hadde begynt samtidig på SFO, de var forberedt på skolen og det var sånn at «endelig er dagen her». Hun ble med inn med en gang og det opplevdes veldig bra.

Barna får nye venner og noen foreldre forteller at det har vært vanskelig å invitere nye barn med hjem etter skolestart. Dette begrunnes i at de ikke kjenner de andre foreldrene. Skolene har også ulik praksis om klasselister deles ut eller ikke. De som ikke får utdelt klasselister har ingen kontaktpunkter til de andre barna eller foreldrene i klassen eller trinnet barnet går i.

4.4.2 KONTAKTLÆRERENS ROLLE

De foreldrene vi har snakket med er opptatt av forholdet til kontaktlæreren. Dette har noe å si for hvordan barnet har det på skolen, som igjen gjør noe med livet til familien. Flere foresatte ønsker å bli kjent med læreren og ha mer kontinuerlig kontakt med henne/ham, mens de på den annen side anerkjenner at læreren har mye å gjøre og de vil ikke være til bry. Våre informanter er jevnt over veldig fornøyd med kontaktlæreren og virker trygge på at barnet blir sett av de voksne på skolen.

Hun har en veldig god evne til å se hvert enkelt barn og det ser du i hvordan hun er i relasjonen der og da. I tillegg til hvordan hun tar kontakt med oss hvis det er noe – det er jeg trygg på.

Flere påpeker viktigheten av en kontaktlærer som er aktiv og «på». De opplever at mye kommer an på kontaktlæreren. Det er h*n som skal følge barna i skolehverdagen. Kontaktlæreren får derfor en plass i familien ved at de er så mye til stede i barnas liv. De foresatte ser på relasjonen læreren har med barnet som viktig for barnets opplevelse av skolen.

Hun (datteren) snakker om kontaktlæreren sin og sier at hun er veldig snill.

Det ser igjen ut som at foreldrene er mer opptatt av relasjonen mellom eget barn og læreren, enn selve opplæringen læreren skal gi. Noen foreldre hadde forventninger til hvordan læreren skulle være og følte seg heldig slik som denne moren beskriver det:

Det er jo litt synd å si (...) at man er heldig ut fra hvilken lærer man har fått, men dessverre så er det litt tilfelle og vi har vært ekstremt heldige.

Selv om det var sjeldent at foreldrene hadde møtt læreren før skolestart, og hadde noe kjennskap til personen fra tidligere, oppgir de en tillit, og ønske om at det er en god person som skal ivareta deres barn på skolen. Av våre informanter var det ingen som var misfornøyd med læreren, snarere tvert imot; de følte seg trygge og heldige for den læreren barnet hadde fått.

4.5 ENDRINGER I FAMILIELIVET

4.5.1 STRUKTUR OG NYE OPPGAVER I HVERDAGEN

Vi ville gjerne vite hva det å ha en 1. klassing gjør med familien, og et tema som stadig kom opp var struktur.

Skolestart gjør noe med strukturen på hele dagen.

Det å skulle møte til fast tid hver dag, og at det ikke var mulig å ta seg en dag fri slik som det var da barnet gikk i barnehagen, innebar en slutt på den fleksibiliteten familien hadde hatt.

Vi må møte opp til faste tider, og nå med hjemmekontor hadde vi jo hatt anledning til å ta det litt mer med ro om morgenen.

Selv om alle barna hadde gått i barnehage, og foreldrene var i jobb, påvirket det familien at de ikke lenger kunne styre egen hverdag slik de var vant til i barnehagen. Dette dreier seg om praktiske handlinger som friheten til å kunne levere tidligere, seinere eller ta helt fri fra barnehagen.

Lekser og behov for arbeidsro er også nye elementer som gjør noe med strukturen i familien.

Strukturen er at vi gjør lekser når vi kommer hjem, men NÅR vi kommer hjem vet vi ikke på grunn av turnus.

Flere foreldre sa «vi gjør lekser», og mente deres oppgave var å motivere, strukturere og hjelpe barnet igjennom oppgavene. Et moment var *mengden* lekser. Hver var det ulike syn blant informantene om det var mye, lite eller passelig mengde lekser. Alle var enige om at lekser må prioriteres, og at barna trenger hjelp til å få gjort leksene sine. Barnets engasjement i forhold til lekser hang sammen med dagsform og type lekse, og tiden de brukte varierte fra 10 minutter til en time hver dag.

4.5.2 SAMTALENE MED EGET BARN

Våre funn viser at det skjer en endring i hvordan foreldre og barn snakker sammen om hverdagen på når barnet begynner på skolen.

Foreldrene forteller at samtalen med eget barn tidligere var støttet av informasjon fra de ansatte i barnehagen. Etter at barnet begynte på skolen, er denne støtten ikke lenger til stede. Nå er støtten de får kommunisert via ukeplaner, timeplaner og leksene. En mor sier:

Du har ikke så mye informasjon om hva ungen har gjort på skolen, og hvis du spør så, æsj- uff- jo vi hadde litt matte også dreiv kanskje litt med bokstaven A. Hun er ikke så veldig interessert eller god på å fortelle det.

En annen mor påpeker det samme:

Så de (skolen) belager seg mer på at barnet skal snakke mer om skoledagen, da, og min datter gjør egentlig ikke så mye av det, hun sier noe, men hun husker ikke eller har hatt det bra eller, vet ikke eller, når man spør, så da må man bare satse på, når man ikke hører noe mer, og hun er blid og fornøyd, at ting går bra. Rett og slett.

Foreldrene tolker hvordan barnet har det, like mye ut ifra hva de forteller, eller ikke forteller, og slår seg til ro med inntrykket de får ved å være sammen med barnet sitt. Det kom også frem at barna var slitne i den første tiden etter skolestart og trengte mer søvn og tid på fanget etter skoletid. Flere foreldre forklarte slitenheten med at barna ble fylt med mang inntrykk. Dette påvirket dialogen mellom barna og de voksne. De voksne var aktive og stilte mange spørsmål, mens barna svarte med korte setninger eller enkeltord, og ønsket mer å være i lek hjemme. En mor beskrev at hun måtte endre måte å spørre på for å få til en god dialog om skoledagen.

Vi prøver å finne noen teknikker da og legge opp: - Ja, men før dere spiste lunsj da, hva gjorde dere da? Eller: Jeg har vært i klasserommet ditt, så jeg vet det er tre rom, har du lekt noe i et av dem i dag? (...) prøver å få henne til å si noe, og da hender det at det kommer etter hvert.

Foreldrene beskriver at de bestreber seg på å være mer fleksible i tiden etter skolestart, og tilpasser seg barnets behov for trygghet og ro. De tar ansvar i samtalene for å få til en dialog, ved å tilpasse spørsmål, og ta hensyn til barnets behov for kontakt, lek eller søvn.

Vi tenker at den mer kreative måten å samtale med eget barn på er utgangspunktet for videre dialog i familien, mellom foreldre og barn.

4.5.3 FORELDRENES BLIKK PÅ EGEN FORELDREROLLE

Vi ser at foreldrene i undersøkelsen opplever seg selv som trygge, åpne og tilgjengelig for barna sine. De setter grenser, men er samtidig opptatt av at barnet skal føle seg sett og elsket.

Når hun har det bra vet jeg at vi har lykket som foreldre.

De intervjuede mente at det ikke er så vanlig å snakke og reflektere rundt egen foreldrerolle med andre enn partner, og at det egentlig er litt rart. Det var videre stor variasjon om foreldrenes rolle har vært tema i samtalene eller foreldremøter gjennom barnehagetiden. I overgang til skole er dette tema helt fraværende fra skolens side.

Foreldrene er opptatt av å skape en forutsigbar hverdag for barna. I overgangen fra barnehage til skole ble dette vanskeligjort fordi de opplevde å ikke få nok informasjon som de kunne videreformidle til sitt barn. En mor sier:

Vi har jo økonomi og kanskje en faglig bakgrunn som gjør at vi tilnærmer oss henne og overgangen til skole på en annen måte enn det som kanskje de uten den type utdanning og økonomi vil gjøre.

Vi opplever at foreldrene hadde en forståelse om seg selv som ressurssterke både intellektuelt og økonomisk, og at dette gav dem en trygghet i den uoversiktlige overgangen, både for foreldrene og barna. En av informantene sa at:

Vi utvikler oss som foreldre sammen med barnet.

Dette kan ses på som at foreldrene opplever at de, etter hvert som barnet vokser inn i og blir kjent med seg selv som skolebarn, også utvikler rollen som foreldre til skolebarn. Etter hvert

som barnet vokser opp, vil foreldrene vokse inn i nye roller i takt med barnas utvikling; ungdomsforeldre, foreldre til ungdom på videregående og så videre.

5.0 DISKUSJON

I forrige kapittel presenterte vi resultatene fra vår undersøkelse. De viste at *samarbeid, foreldre som ressurs, barnas sosiale liv utvides og endringer i familielivet* var sentrale temaer for å besvare prosjektets problemstilling; foreldrenes opplevelse av overgangen fra barnehage til skole. I dette kapitlet vil vi diskutere våre funn i lys av teori og begreper presentert i kapittel 2. Kapitlet er strukturert omkring systeminndelingen fra Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Selv om Bronfenbrenner var mest opptatt av barns utvikling, mener vi at modellen er meningsfull for å forstå foreldrene som aktører i dette systemet.

Bronfenbrenner inkluderte heller ikke materielle forhold for deltakerne eller maktforhold, men det går an å inkludere levekår, makt og myndiggjøring (Hansen, 2017, s. 60). Modellens analytiske premiss er at mennesket alltid befinner seg i et miljø eller i en sammenheng. Dette understreker et overordnet perspektiv for vår forståelse av funnene. Våre funn viser at det som skjer i samspillet mellom ulike aktører rundt familien, påvirker hvordan de intervjuede foreldrene opplever overgangen fra barnehage til skole.

Et annet teoretisk perspektiv er å forstå hva «overgang» betyr for foreldrene og hvordan den håndteres, da funnene viser at også foreldrene opplever dette som tidvis krevende og uoversiktlig. Bronfenbrenner bruker begrepet «økologiske overganger» om det at en persons posisjon endres som resultat av endringer i roller eller sammenhengen de står i (Hansen, 2017 s. 60). Dette representerer nye utfordringer som man skal tilpasse seg. Griebel og Niesel (2015) beskriver det på lignende måter når de sier at *endringsprosesser* finner sted på et individuelt, et relasjonelt og et kontekstuellt plan. Overganger kan gå over et lengre tidsrom, og kan innebære overganger mellom systemer (barnehage – skole). Poenget med denne teoretiske «overbygningen» er å skape et rammeverk som kan hjelpe oss å forstå hva slags endringer i posisjon foreldrene opplever, hvordan de håndterer sin nye rolle, og i forlengelsen av det – hvordan det kan innvirke på barnas overgang.

5.1 MIKROSYSTEM

Mikrosystemet refererer til de sosiale situasjoner som vi befinner oss i til daglig. Vi blir påvirket, og vi påvirker selv andre. Mikrosystemet er en kontekst der aktørene møtes (to eller flere) ofte, og ansikt til ansikt. Det mikrosystem som er relevante for våre informanter i denne undersøkelsen, er særlig hjemmet. Her er de i samspill med sine barn. De har også samspill

med skole og andre foreldre, om enn ikke på daglig basis. Barnet vil få nye mikrosystemer, først i form av skolen og kanskje nye venner. De forlater barnehagen som mikrosystem. Hvilke aktiviteter, relasjoner og roller skjer på dette nivået i forbindelse med overgang til skolestart, og når barnet er i gang på skolen? Gjennom våre funn ser vi at familier jobber for, og har meninger om, hvordan de innlemmer ulike kontekster i sin hverdag. Alle foreldrene snakket om strukturen i familien som den største endringen når barnet begynner på skolen, men vi ser at familiene også tilnærmer seg den nye skolekonteksten i tiden før skolestart.

Aktiviteter i mikrosystemet som markerer overgang til skolestart:

Foreldrene begynner å forberede barnet i form av samtaler med barnet og ulike innkjøp. Samtalene gikk ut på å forklare ulike begreper som friminutt, lærer, elev og matpakke, og forberede barnet på hva som var annerledes på skolen i forhold til i barnehagen. Bateson (2005) i Jensen og Ulleberg (2019) kaller slike ord og gjenstander for *kontekstmarkører*, og gjennom dem kommuniserer vi, og kan fortolke våre inntrykk og erfaringer på bestemte måter.

Foreldrene har en erfaring med egen skolegang, og gjennom det har de erfart mange kontekstmarkører som gir skolekonteksten mening. De kjøper inn utstyr og overfører ord og uttrykk de selv kjenner til og mener er viktige for barnas overgang til skolen. De gir barna bevisst og aktiv kunnskap om skolen, samtidig tenker vi at det vil bli overført ubevisst kunnskap i denne prosessen. Disse handlingene kan knyttes til Bourdieus habitus som handlinger som tilegnes ubevisst (Jensen og Ulleberg, 2019). Foreldrene har erfaringer fra egen skolestart og oppvekst som de overfører til egne barn. Habitus overføres ordløst i familien, og kan ses på som et samspill mellom sosiale erfaringer og egen kropp. Måten å tenke på, hvordan man opptrer og oppfører seg, livsstil og smak ligger innunder dette begrepet (Jensen og Ulleberg, 2019).

Barnet er på dette stadiet del av et mikrosystem som skal forlates, og de skal inn i et nytt - skolen. Avslutningen i barnehage og første skoledag er viktige markører for overgangen som ikke bare barna, men også foreldrene som del av mikrosystemet 'familien', står overfor. Disse markeringene understreker både rollen som skal forlates og den nye rollen som skal inntas; å være *foreldre til et skolebarn*.

Foreldrene beskrev at det siste året barna går i barnehagen, har mange egne grupper for de eldste, og på sommeravslutningen blir barna takket av med sang og overrekkelse av perm eller boks med tegninger og bilder fra barnets tid i barnehagen, dikt eller blomster. Foreldrene sa at

dette var en høytidelig og fin tradisjon, og de mente den var viktig også for å markere overgangen til skolen.

Første skoledag, hvor barna hilser på rektor og lærer før de stiller seg opp med klassen sin for aller første gang, er en enkel seanse, men med et stort innhold. Barnet er nå på vei inn i et nytt mikrosystem. De går over i rollen som elev. Dette påvirker i sin tur foreldrene som da blir foreldre *til skolebarn*. Det er altså ikke bare barna, men også foreldrene, som vil erfare en rolleendring når barnet begynner på skolen (Dockett et al, 2012, s. 59). Våre funn viste at foreldrene var stolte over sin nye rolle. Samtidig begynner nå en ny hverdag med nye aktiviteter, roller og relasjoner som vil påvirke dem. Dette skal de sammen finne ut av.

Etter skolestart: Kommunikasjon endrer seg i mikrosystemet:

Foreldrene opplevde at deres kommunikasjon med barnet ble endret ved skolestart. Samtalen og informasjon fra barnets hverdag endrer seg. Barna beveger seg i en horisontal overgang mellom mikrosystemene familie og skole, før dette barnehage. Der foreldrene tidligere fikk støtte fra personalet i barnehagen til å snakke om hverdagen og forstå barnets reaksjoner fra opplevelser, fikk de ikke lenger slik informasjon med seg for å kunne «følge» barnets horisontale overgang. De har ikke lenger samme innsyn i skolen som er barnets nye mikrosystem. Videre kunne barna være slitne og ikke så interessert i å fortelle, og ikke nok kjennskap til sitt nye mikrosystem ennå til at de kunne sette så mange ord på opplevelsene ennå. Våre funn viste at foreldrene viser fleksibilitet i overgangen, og de ser og tolker barnet både ut ifra samtale de har, men også barnets kroppsspråk. De var opptatt av at de som foreldre hadde ansvar for dialogen med barna om skolehverdagen, men at foreldre og barna sammen fant sin måte å snakke sammen på i den nye hverdagen. Bateson (2005) i Jensen og Ulleberg (2019) var opptatt av at vi alltid kommuniserer. Når foreldrene opplever at de må være mer sensitive og smarte i måten å samtale med eget barn om skolehverdagen, viser de interesse og at både skolen og barnet er viktige. Barnet opplever å bli sett og at det er engasjement rundt det han eller hun gjør og opplever. Dette kan videre forstås ut ifra feedback-systemet Bateson beskriver. Han mente feedback var et system som ikke startet eller stoppet et bestemt sted, men som drev i en evig bevegelse (Jensen og Ulleberg, 2019). Ved at foreldrene og barna gir hverandre feedback eller tilbakemelding i samtalen, vil systemet bli en positiv loop.

Nordahl (2014) mener det er viktig å ha kunnskap om det som foregår på skolen, og at foreldrene kan bruke ukeplanen for å variere spørsmål. Ukeplanen kan vi derfor se som en

konkret «gjenstand» som forbinder barnas mikrosystem skole med mikrosystemet familie, og slik åpner opp for forslag til å starte kommunikasjon. Men for at ukeplanen skal være et reelt verktøy for foreldrene, må den ha detaljer som gir opplysninger de kan bruke i samtalen. Hvor detaljert ukeplanen er, er ifølge våre informanter varierende. Videre mener Nordahl (2014) at det er viktig at foreldrene er interessert, og ikke stopper med å stille spørsmål selv om svarene er få og korte. Dette kommuniserer at skolen er viktig og at foreldrene er engasjert i barna (Nordahl, 2014). Barnet vil kunne svare ut ifra sin dagsform og sitt ordforråd, og føle seg verdsatt og elsket. Barnet vil også kunne føle seg som en viktig del av et større system, som familien og skolen er.

Barnet forholder seg til en ny arena, med andre voksne, barn, andre bygg og en rytme foreldrene ikke kjenner hele innholdet i. De bruker de kontekstmarkørene de har lært for å organisere og forstå den nye verden og situasjoner. De får også nye, egne kontekstmarkører. I samspill med både venner som gjennomgår samme utvikling, nye venner og de voksne som jobber på skolen, vil barna etter hvert ha større kunnskap om skolehverdagens innhold, regler og normer enn det foreldrene har. Barna blir en del av et nytt mikrosystem hvor foreldrene må inviteres inn for å se hva som skjer.

Ved å finne en måte å ha samtaler med eget barn rundt skole og det som skjer der, kan foreldrene gjenskape noe av den innsikten de hadde i barnehagetiden. Det å miste oversikt og kontroll over barnets skolehverdag kan oppleves som en fremmedgjøring av dem som foreldre (Tveiten, 2006). Rollen deres endres når barnet inngår i skolen som sitt nye mikrosystem; de mister en del av den innsikt og informasjon de var vant til fra barnehagen. Nå deltar barnet i et mikrosystem uten den samme tilgangen. Da kan det bli viktig å få til gode samtaler med eget barn om skolehverdagen, for å få et innblikk og en mulighet til å kunne være med å påvirke og delta i beslutninger som omhandler barnet og dermed også familien. Videre viser våre funn at informantene følte mestring når de klarte å «knekke den nye koden» for samtale med eget barn. De ble mer oppmerksomme på betydningen av å møte barnet «der det er» og bruke det som utgangspunkt for samtale.

Oppsummert ser det ut til at foreldrene opplevde at skolestart som en overgang medførte noen endringer på mikronivå, noen av praktisk art, andre mer utfordrende, som dette med at kommunikasjon stoppet litt opp. Desto mer tilfredsstillende var det å finne løsninger slik at hverdagsliv og samspill endret seg i tråd med barnets nye mikrosystem. Foreldrene var bevisste og håndterte egne vanskelige følelser og tanker i samspillet med eget barn, samtidig som de tålte påvirkningen fra barnets nye mikrosystem. Desto mer tilfredsstillende var det å

finne løsninger slik at hverdagsliv og samspill endret seg i tråd med barnets nye mikrosystem. Som en mor sa: *Vi utvikler oss som foreldre sammen med barnet.*

Relasjoner endres:

Når barnet skal begynne på skolen, kan det forstås som en *vertikal overgang* hvor brudd i relasjon, kultur og/eller fysisk miljø finner sted (Dockett et al, 2017). På et relasjonelt nivå kan vi se at barn som begynner på skolen, vil miste noen relasjoner og bygge opp andre når de forlater et mikrosystem og trer inn i et annet. Våre funn viste at dette også gjelder foreldrene og familiene. Gjennom flere år i barnehagen har familien knyttet relasjoner til både barn, de ansatte og andre foreldre. Ved en overgang vil noen av disse relasjonene bli videreført mens andre blir brutt. Bronfenbrenner (1979) mener at familien og barnet blir påvirket gjennom et system som innebærer ulike forhold til ulike aktører i familiens nærhet. Det er mange aktører som påvirker foreldrene, og når det gjelder skolestart, skjer det en stor endring i hvilke aktører familien samspiller med og hvordan dette samspillet er. Dette systemet av relasjoner og kommunikasjon mellom dem, påvirker foreldrene på ulikt vis. De kan miste kontakt med andre familier de har hatt kontakt og samarbeid med gjennom barnehagen, og det blir et brudd i kulturen og det fysiske miljøet som barna og foreldrene kjenner så godt fra før.

Våre informanter var opptatt av at barnet skulle komme i samme klasse som/gå sammen med noen de kjente fra barnegruppen. Dette forklarte de med betydningen av trygghet og vennskap. Ved at barnet kunne gå sammen med barn de kjente, var det ikke et fullstendig brudd med barnehagetiden, verken for foreldre eller for barn, og foreldrene kunne oppleve å ha kjente relasjoner som de kunne finne ut rollene sine sammen med. Broström (2019) peker på at opplevelse av sammenheng er viktig for å få gode overganger, og for foreldrene opplevdes det som viktig å ha noen kjente å samhandle med i overgangen fra barnehageforeldre til skoleforeldre. Antonovsky (1996) i: Eriksson & Mittelmark (2017) påpeker at det i opplevelsen av sammenheng er tre hovedelementer. *Forståelighet* kan i dette tilfelle forstås som at man i fellesskap med andre lettere kan gjøre informasjon tydelig og koherent, mens det å ha ressurser rundt seg som man kan bruke, kan gjøre det som skjer *håndterbart*. Til slutt kan man komme frem til mer *mening* og løsninger i fellesskap med andre.

5.2 MESOSYSTEM

Mesosystemet handler om samspillet og forbindelsene mellom de ulike aktørene i mikrosystemet til barnet. Dette påvirker også foreldrene, og de jobber for å innlemme ulike kontekster i eget liv (Dockett et al, 2012). Når foreldrene skal utvikles i rollen som foreldre til skolebarn, skjer dette i et samspill mellom barn, skole og foreldre. Det er en gjensidig påvirkning hvor barna påvirkes både hjemmefra og fra skolen, og de påvirker både det som skjer på skolen og det som skjer i hjemmet. Bronfenbrenner (1979) peker på viktigheten av at ulike mikrosystemer samarbeider. Et godt samarbeid mellom hjem og skole vil gi barna gode forutsetninger for å mestre skolelivet sitt (Arnesen et al, 2006). For vår studie er det viktig å understreke at et godt samarbeid vil også gi *foreldrene* gode forutsetninger for å mestre overgangen til rollen som foreldre til skolebarn. I et samarbeid handler det blant annet om å bli sett og anerkjent med de ressursene og forutsetningene man har. Når samarbeidet går bra, ser man den andre, og med et ressursperspektiv ser man også den andres styrker.

Dette med samarbeid er vektlagt også på *makronivå*: Kunnskapsdepartementet legger vekt på hjem-skolesamarbeid i Stortingsmelding 31 «Kvalitet i skolen» (2007/2008). Skolens oppgave er blant annet å *klargjøre og informere eleven og foresatte om skolens mål, innhold og arbeidsformer* (Kunnskapsdepartementet 2007/2008, s. 78). Bestemmelser på makronivå har innvirkning på det som skjer i foreldrenes mesonivå, og våre informanter var svært bevisst at informasjon er viktig for deres muligheter til å mestre overgangen til skole.

Våre funn viste imidlertid at når det gjelder egne barns skolestart, kom det frem en del tanker om dette som foreldrene opplevde som vanskelig og utfordrende.

Før skolestart:

I vår undersøkelse ser vi at foreldrene har liten innflytelse når det gjelder overgangsrutinene mellom barnehage og skole. Dette går som planlagt, stort sett utenfor foreldrenes kontroll. Foreldrene godkjenner det barnehagen skriver om barna til overføringsmøte med skolen, men vi fikk ikke inntrykk av at foreldrene ble tatt med på råd når det gjaldt dette.

Funnene viste at foreldrene ønsket kontakt med skolen for å forberede og støtte sitt barn i overgangen. Erfaringen med at de måtte vente lenge eller fikk mangelfull informasjon før skolestart, ga dem en opplevelse av å ikke bli invitert inn til et samarbeid med skolen. Bateson (2005) i Jensen og Ulleberg (2019) hevder at vi mennesker ikke kan velge å ikke

kommunisere. Ved at barnet er innskrevet til den bestemte skolen, enten elektronisk eller ved oppmøte i løpet av året før selve skolestart, opplever foreldrene en relasjon til skolen. I denne relasjonen vil man derfor ikke bare kommunisere om innhold, men også om selve relasjonen. Relasjonen måles i hvem vi er i forhold til hverandre, og hvem som har makt i forholdet (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 32).

Skolen som institusjon bestemmer når og hvilken informasjon de vil dele med foreldrene. Dette indikerer et slags maktforhold i mesosystemet, der foreldrene ble påvirket av manglende informasjon. Foreldrene i vår undersøkelse opplevde å gå fra et system i barnehagen der de ble anerkjent for sin foreldrerolle, til å ikke vite helt hva som forventes, ei heller om kunnskapen de har om sitt barn er gjeldende i det nye systemet og den nye relasjonen. Denne usikkerheten foreldre kan ha i møte med skolen, slås også fast av departementet i stortingsmeldingen «Kultur for læring» (Stortingsmelding 30, 2003/2004. s. 107). Vi mener at denne usikkerheten vil kunne påvirke foreldrene i møte med skolen. Det vil også kunne være med å påvirke i familierelasjonen og hvordan foreldrene omtaler skolen, i forhold til følelsen av usikkerhet.

Dette fraværet av oversikt og kontroll over hvordan skolestart skal bli og hva som forventes av dem, gjorde foreldrene usikre. Flere av foreldrene uttaler at de liker å ha kontroll, og mangel på informasjon fører til at de kan føle seg tilsidesatt og ikke sett i samarbeidet med skolen. Vi ser på dette som eksempel på at man kan knytte makt og myndiggjøring til Bronfenbrenners modell (Hansen, 2017). Hvis vi ser på denne måten å møte foreldre på i lys av Kieffers (1984) fem faser i empowerment-prosessen, kan vi anta at det kan se ut som følgende: Mangel på informasjon kan oppleves som en trussel mot noe som er viktig og bra, nemlig det eksisterende samarbeidet med barnehagen. Dette vekker noe hos foreldrene. Denne mangelen på informasjon kan føre til at foreldrene blir usikre og lurer på hvordan de skal håndtere situasjonen. Deretter er det noen foreldre som tenker at dette går bra uansett, og vi ser at de som har hatt barn i skolen fra før, er i dette segmentet. Noen av de som er førstegangsførelde, uttrykker at dette kommer til å gå bra, mens noen tar kontakt med skolen og dette fører til at de får en forståelse for situasjonen. Den forståelsen de har ervervet, gjør at de kan forberede både seg selv og barna på det som skal skje, og de kan oppleve mestring og trygghet.

Etter skolestart:

Som vist, hadde foreldrene lite direkte kontakt med de ansatte på skolen, og informasjonen de får, er ofte generell informasjon om det klassen eller trinnet skal gjøre og hva de har gjort. De er innforstått med at de kan ta kontakt dersom de har behov, og de tror skolen vil ta kontakt dersom de trenger det. Allikevel vegrer foreldrene seg ofte for å ta kontakt, de nevner at de får inntrykk av at lærerne har så mye å gjøre, så de vil ikke belaste dem mer. Denne tankegangen kan tolkes som uttrykk for foreldrenes kulturelle og sosiale kapital. De vet ikke helt hva som er forventet, og de kan ha egen erfaring med at når de ikke hører noe, så går det bra. De to foreldreparene som hadde barn i skolen fra før, opplevde vi som langt mer avslappet enn de som var førstegangsforeldre.

Det kan se ut til at det ligger forventninger på mesonivå som det ikke blir snakket om, og som påvirker samspillet mellom foreldre og skolen. Med Batesons kommunikasjonsteoretiske perspektiv kan vi forstå at det som ikke blir tydelig kommunisert, som forventninger om mer informasjon om skolestart, påvirker både foreldrene og skolen. Grensene mellom oppdragelse og opplæring er ikke tydelig avklart, og vil heller ikke kunne være det, ifølge Nordahl (2014). Likevel ville det kunne hjelpe foreldrene om forventningsavklaring hadde funnet sted tidlig i overgangsprosessen. Ved at foreldre er bevisste hvilke nye forventninger og holdninger som ligger til deres ansvar som skoleforeldre, som for eksempel lekselesing, viktigheten av riktig tøy og utstyr til gym, uteskole og aktivitetsdager, og oppmøte til riktig tid hver dag, mener vi at foreldrenes opplevelse av skolestart kunne vært bedre. De hadde visst hva som ble forventet, og med dette hva som er viktig fra skolens side.

Å være foreldre i skolen innebærer at skolen griper inn i familielivet (Nordahl 2014, s.114). Nordahl (2014) påpeker at de nye oppgavene som kommer når man har skolebarn i hus påvirker, og at de voksne må og vil, delta i barnets skoleliv. De nye oppgavene som familien får, er blant annet å gjøre lekser sammen med barnet. Dette var nytt, og familiene måtte finne nye rutiner og rytme i hverdagen for å få gjort det som var forventet av dem. Foreldrene må også forholde seg til skoletider, busstider, bussruter og ulike ferier der skolen er stengt. Dette er systemer barnet og foreldrene ikke konkret møter; *ekso-systemet*. Men de påvirkes allikevel av avgjørelsene som blir tatt her; forhold som påvirker familien både i form av praktisk organisering, økonomi hvis de må benytte SFO, og ved at de må organisere ferie og fritid annerledes.

I forbindelse med at leksehjelp er delegert til familien, sier Bø (2020) at det er viktig å synliggjøre foreldrenes status som foreldre. Bø (2020) påpeker at foreldre kan bli usikre og unnfallende dersom skolen fratar dem ulike forpliktelser og ansvar, og at skolen må samarbeide med hjemmene for å finne en god balanse. Bronfenbrenner påpeker at mesosystemet har et viktig potensial i oppdragelse. Ved å kjenne til hverandre og støtte hverandre, skapes sterke bånd og fellesskap, noe som igjen gir barnet trygghet og forutsigbarhet. Et godt hjem-skolesamarbeid vil derfor kunne påvirke barnets læring ved at barnet møter like verdier og forventninger i sine ulike mikrosystemer (Bø, 2020). Dette kan kanskje gjøre barnets vertikale overgang skole-hjem enklere å håndtere, og derigjennom påvirkes også foreldrenes opplevelse av sin nye rolle og hvordan de takler den. Dette kan påvirke hvordan de har det hjemme, hvordan samspillet i dette mikrosystemet blir.

Overgang sett som mestring av foreldrerollen

Våre funn viser at en stor del av overgangen for foreldrene handler om å mestre rollen som foreldre til skolebarn. Det handler om å finne ut av hva slags rolle man skal ha og hvordan man vil gripe nye oppgaver an. Foreldrenes identitet som foreldre til skolebarn er ifølge Dockett, Griebel & Perry (2017) nært knyttet opp mot hvordan barnet har det og det de gjør.

Vi forstår også denne mestringstanken til informantene som å henge sammen med deres egen bakgrunn, både egne skoleerfaringer, deres sosio-økonomiske status og verdier og syn på skole. De er påvirket av normer og verdier som også kommuniseres fra et *makronivå*. Deres holdninger ser ut til å være i tråd med samfunnets verdier og forventninger til skole og foreldrerolle. Ifølge Bourdieu (1995) er mennesker i besittelse av ulike former for kapital. Foreldrene kommer med ulike forutsetninger, kulturell kapital og habitus, og det er rimelig å anta at dette er med og former dem og gjør dem til akkurat de foreldrene de er. I tillegg påvirker dette valgene og normene de legger vekt på som foreldre. Kulturell kapital er ifølge Bourdieu & Passeron (1990) den viktigste faktoren for å lykkes i utdanningsfeltet, og denne kapitalen får barna i stor grad hjemmefra. Dette betyr at foreldre med positive erfaringer fra skole og utdanning vil overføre disse oppfatningen til barna sine.

Vi ser at foreldre i vår undersøkelse er foreldre som har positive opplevelser av egen skolegang, og har gode mestringsopplevelser de vil overføre til barna sine. Dette blir en del av barnets habitus. Barna lærer seg å lære når foreldrene fremsnakker skolen, og etter hvert blir dette internalisert i barnets opplevelser av seg selv som et lærende individ.

Våre informanter hadde en trygg økonomi, de hadde venner og familie, samt var i jobb og var positivt innstilt og hadde tillit til skolen. De var mer opptatt av at barna lykkes med det sosiale, hadde sosial kompetanse og venner i starten av skolegangen fremfor de akademiske ferdighetene. Foreldrene var like med tanke på sosioøkonomisk bakgrunn, og samstemte på dette punktet. De viste stor tillit til at skolen ville bruke det de var eksperter på, nemlig pedagogiske ferdigheter, for å bidra til akademisk utvikling for barna. Denne måten å vise tillit på viser at foreldrene har en positiv forventning til skolens handlinger og intensjoner (Kristiansen, 2004).

Selv om foreldrene var trygge og hadde tillit til skolen som institusjon, opplevde de noe usikkerhet i overgangen fordi det var lite informasjon fra skolen i tiden før skolestart. Når det er manglende kommunikasjon mellom skole og hjem, slik at foreldrene ikke helt vet hva skolen forventer av dem, kan dette gjør noe med foreldrenes opplevelse av mestring i foreldrerollen. En mor la vekt på at hun ikke visste hvordan det var, og hva de forventet. Hun lurte på om skolen forventet at barna skulle sitte stille i mange timer, hvor lange friminutt det var og om barna fikk lekt. Denne usikkerheten gjør noe med både hvordan foreldrene forbereder barna sine, i tillegg til at det gjør noe med foreldrenes egen rolle og hvordan de plasserer seg selv.

For at foreldrene skal kunne mestre rolleendringen fra barnehageforeldre til skoleforeldre, er deltakelse og kunnskap om hva som skjer viktig. Funnene våre viser at det som skjer på eksonivå (planer, skolerute, beslutninger fra skole) og hvordan foreldrene deler de verdier og normer om skole, familie og utdanning som kommuniseres fra *makronivå* har innvirkning på hvordan de opplever foreldrerollen og samspill med skole. Tveiten (2006) peker på at vi blir *myndiggjort* når vi har opplevelse av kontroll over eget liv. Vi fikk forståelse for at opplevelsen av kontroll var litt ulik hos foreldrene vi har intervjuet. Vi så at noen tok skjeen i egen hånd og tok kontroll over det som skulle skje ved å ta kontakt med skolen før skolestart. Andre antok at det kom til å gå bra. Hos informantene våre opplevde vi en stilltiende aksept av at det var som var, mens for andre foreldre, for eksempel med en annen kulturell kapital med tanke på skoleerfaring, kunne dette ha medført en opplevelse av å ikke ha kontroll over eget liv. Det er det Tveiten (2006) kaller en *fremmedgjøring*, på grunn av usikkerhet og manglende erfaring og mestring.

En overgang preget av tillit til det nye mikrosystemet

Vi kan spørre oss hva det er som gjør at noen foreldre blir usikre og søker informasjon for å oppleve tryggheten, mens andre ikke later til å bli preget av mangelen på informasjon. Dette kan handle om den tilliten en del foreldre opplever i møte med skolen, men det kan også handle om opplevelsen av sammenheng og mestring. Å ha en opplevelse av sammenheng innebærer forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky (1996) i: Eriksson & Mittelmark, 2017). For at foreldrene skal oppleve dette, tenker vi at informasjon har en viktig rolle.

Mangler man informasjon, vil man heller ikke forstå hva som skal skje, og det kan bli vanskelig å håndtere aktiviteten eller handlingen.

Men hva kan det ha vært som bidro til at våre informanter hadde tillit og at de opplevde mestring til tross for at de savnet en god del samspill på mesonivå? Vi tror det kan handle om forhold på makronivå; verdier og normer, samt at det kan forstås gjennom Bourdieus kapitalbegreper. Vi antar at bakgrunn og egen erfaring kan være avgjørende for hvordan foreldrene tenker når det gjelder skolestart. Det kan handle om blant annet tillit, som handler om å ha tro på at ting skal skje eller at personer er sånn eller slik (Möllering, 2001).

Det man opplever og erfarer, gjør at man kan være forutinntatt i møte med andre, det være seg personer eller institusjoner. Foreldrene i vår studie hadde jevnt over gode erfaringer med skolen, og det kan forklare noe av grunnen til at de viste den tilliten til skolen og antok at dette kom til å gå bra, selv med begrenset informasjon. Vi tenker også at foreldre lener seg på andre foreldres erfaring om at det går bra, og en forventning om at de som foreldre skal gi slipp på den daglige kontrollen de hadde tidligere. En slik tilnærming til overgangen kan tyde på at foreldrene i vår studie ikke bare sitter med en kulturell kapital som de overfører til barna sine med tanke på skoleforberedelser, men også en *sosial kapital* i form av nettverk og medlemsgrupper de kan snakke med og få innspill fra når de lurere på noe i forbindelse med skolestart.

Foreldre som klarer å skape struktur ut fra den lille informasjonen de får, som har sosial kapital i form av venner og signifikante andre, samt ser på problemer som utfordringer fremfor byrder, kan ha lettere for å oppleve sammenheng i overgangene. Da har de tillit også på de punktene i samspillet på mesonivå som svikter deres forventninger og ønsker.

Som vist, forteller informantene at de forlater en trygg arena, barnehagen, hvor de har opplevd et nært og godt samarbeid over flere år. Som foreldre har de opplevd å bli møtt og anerkjent som foreldre til sitt barn, og ved overgangen til skolen har de denne trygge erfaringen med

seg. Foreldrene viser en tillit til skolen hvor de har forventninger om at skolens ansatte har kunnskapen og midlene som trengs for å undervise barna til det beste for dem. Våre informanter fortalte oss ikke om noen åpenbare grunner til at de ikke skulle ha tillit til skolen, og de regnet med at det ville gå godt. De regnet også med at de fikk beskjed dersom det skulle være noe, og at eventuelle utfordringer måtte tas fortløpende om de skulle dukke opp.

Nordahl (2014) mener at foreldre lett kan oppleve å bli anklaget når skolen kun tar kontakt dersom det skjer noe negativt. Dette kan føre til et dårlig samarbeid og et negativt forhold til læreren (Nordahl, 2014). I så fall kan vi si at den tillit foreldre har som utgangspunkt, bør ivaretas av med respekt.

Foreldrene i vår studie regner altså med at hvis de ikke hører noe, er ting bra. En regel om at man tar kontakt «kun ved behov», kjenner vi igjen i lineær problemforståelse. Men om man ser dette fra et systemperspektiv, med en mer sirkulær tilnærming, vil man tenke at alle parter er like mye involvert allerede fra starten. Barnet veksler mellom skole og hjem, og i sirkulær tenkning er fokuset ikke hvor problemet oppstår, men heller hvordan det *påvirker*.

6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvordan foreldre opplever at deres rolle og familiesystemet endrer seg når barna begynner på skolen.

Opgaven bygger på kvalitative forskningsintervju med 8 foreldre som hadde barn som gikk fra barnehage til skole høsten 2020. Vi intervjuet mødrene i familiene, og de var en ganske homogen gruppe med høy utdanning, trygt sosioøkonomisk ståsted, utdanningsnivå og med god erfaring fra egen skolegang.

Intervjuene ble tematisk analysert for å identifisere funn i data som kunne bidra til å svare på vår problemstilling, og vi fant disse temaene: Samarbeid, foreldre som ressurs, barnas sosiale liv utvides og endringer i familielivet.

Funnene ble analysert med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og med et særlig fokus på overgangen som noe foreldrene skal mestre. Drøftingen av funnene viste at det på mikronivå skjedde endringer i familiesamspillet knyttet til foreldrenes opplevelse av seg selv som en forelder det nå ble forventet mer av. De måtte forstå hvordan barnas nye mikrosystem (skolen) fungerte uten den tette kontakten som de hadde med barnehagen. Overgangen innebar at noen relasjoner opphørte, andre startet, og at de ikke lenger hadde samme oversikt over barnas hverdag i skolen som de hadde i barnehagen. De erfarte at kommunikasjonen med barna endret seg, og rent praktisk innebar overgangen nye rutiner tilpasset skolens rytme og struktur. Vi fant at den største utfordringen for foreldrene kunne knyttes til manglende samspill på mesonivå – de synes de fikk for lite informasjon fra skolen både før og etter skolestart. De savnet å bli mer involvert i barnets nye mikrosystem. De ønsket å bli involvert og sett i et ressursperspektiv; vi har sett dette i lys av empowerment. Å føle at man har noe å bidra med, og faktisk å få lov til å bidra, er viktig for en slik myndiggjøring. Foreldrene etterspør mer av dette i mesonivå; samspillet med skolen.

Imidlertid så de ut til å mestre overgangen greit, blant annet fordi de hadde egne erfaringer, de hadde sosiale nettverk de kunne få kunnskap fra, og deres holdninger til skole var i tråd med de verdier som kommuniseres fra systemets makro- og eksonivå (verdier og normer, politiske føringer, samt lokale regler og rutiner). I tillegg uttrykte de stor grad av tillit til at systemet fungerte til barnas beste. Dette har vi tolket at henger sammen med Bourdieus kapitalbegreper; foreldrene i vår undersøkelse hadde både økonomisk kapital (kunne kjøpe inn alt som er forventet av klær og utstyr), utdanningskapital og kulturell kapital (de forstår og

er på linje med det norske samfunnets verdier om skole, foreldreskap og utdanning), samt sosial kapital (nettverk av venner og bekjente).

Vi har definert overgangen som en mestringsstrategi, noe som utløser endringer i alle systemene som er i spill, og noe som man må forventes å takle. Selv om våre informanter var godt rustet til å møte denne utviklingen i sin rolle som foreldre, uttrykte de likevel stress og uro. Det er verdt å merke seg at Eriksson definerer overganger som en «krise». Vi har trukket inn Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng (OAS) da vi opplevde at den ga resonans til det som foreldrene snakket om når de fortalte om hvordan de ønsket å ha det som foreldre til et skolebarn, og hvordan OAS bidro til å styrke dem, samt at de kunne være en ressurs for sitt barn. Samspillet i familien når forelderen kjenner på denne opplevelsen av å håndtere og begripe, kommer til uttrykk hos en av informantene som sa at når de så at barnet hadde det bra og trivdes, var det et tegn på at de hadde lyktes som foreldre.

I det økologiske utviklingssystemet foregår det kommunikasjon både innad på hvert nivå og mellom de ulike systemene. Vi har brukt Gregory Batesons kommunikasjonsteori for å belyse at kommunikasjon foregår til enhver tid, det handler om relasjoner og at vi må forstå kommunikasjonen sirkulært.

Foreldrene er positivt innstilt til skolen og har tillit til skolen som system og kontaktlæreren på 1. trinn. De opplever likevel en usikkerhet i forhold til manglende informasjon fra skolen i forkant av skolestart. Det påvirker deres opplevelse av hvem de er som foreldre både i forhold til skolesamarbeid og i forhold til egne barn. Følelsen av usikkerhet påvirker hvordan de selv opplever å være forelder. De vil gjerne lykkes med å hjelpe eget barn i overgangen til skolen og når de mangler informasjon får de ikke gjort den jobben godt nok.

Det er lite samarbeid før skolestart, og foreldrene forbereder sine barn på lignende måte som deres foreldre gjorde. De bruker også egne erfaringer som elev, og den kunnskapen ligger langt tilbake i tid, til å forklare begreper om skolen og «konseptet» skole. Foreldrene hadde andre forventninger til første skoledag, enn det barnet hadde. Når første skoledag ble annerledes enn det de hadde sett for seg ble de både skuffet og lei seg på vegne av det barnet ikke fikk. Barna så likevel ikke ut til å påvirkes av dette da de hadde en god førstegangsopplevelse med skolen, første skoledag.

I samarbeidet etter skolestart opplever foreldrene at det er en fysisk avstand til dem som jobber i skolen, og at det meste av kommunikasjon foregår elektronisk. Informasjon om barnets hverdag er generell, og de får vite lite om eget barn i forhold til det de var vant til i

barnehagesamarbeidet. De er innforstått med at de kan ta kontakt ved behov, men holder ofte igjen av hensyn til læreren som de har inntrykk av er travel i sin jobb. De slår seg også til ro med at «intet nytt er godt nytt».

Før skolestart var det viktig for foreldrene at barna kom i samme klasse som andre barn de kjente fra barnehagen. Foreldrene mente det gav en trygghet både i forberedelsen til skolestart og ved oppstart. Når skolen starter opplever foreldrene at barnas sosiale liv utvides og at det er vanskelig å få oversikt over nye relasjoner i barnas liv. De har derfor en høyere terskel for å invitere nye barn hjem, eller la sitt barn besøke noen de som foreldre ikke kjenner. De begrunner dette med at de ikke kjenner de, og at de ikke har kontaktinformasjon til de andre foreldrene.

Strukturen i familien endrer seg når barnet går fra barnehagen og over i skolesystemet. De må forholde seg til fast tid for levering og henting, og den gitte skoleruta i kommunen styrer fridager, og ferier. Innad i familien må det gjøres plass, både fysisk og tidsmessig, til lekselesing. De må sørge for at barnet har det rette utstyret til rett tid. Foreldrene opplever også at de får en annen måte å samhandle med eget barn på. Fra å ha samtaler støttet på mye informasjon fra barnehageansatte, til å finne en måte å snakke på som gir mening både for barna og foreldrene. De opplevde mestring når de lykkes i å få til samtaler om skolehverdagen med sitt barn. Foreldrene viser stor fleksibilitet og sensitivitet i forhold til å møte sine barn der de. Foreldrene opplever selv å utvikle sin foreldrerolle sammen med barna, og tilpasser seg etter hva de ser barnet har behov for.

6.1 REFLEKSJON RUNDT OPPGAVENS TILBLIVELSE OG RELEVANS

Oppgavens tilblivelse:

Da vi startet på vårt masterprosjekt var det utfordrende å finne en problemstilling som kunne passe med tema og vårt felt innenfor familiebehandling. Vi fant tidlig at foreliggende forskning trakk frem foreldrenes opplevelse av overgang til skole var et lite utforsket felt, men samtidig var det meste av kunnskapsstatusen på feltet forankret i skoleforskning og pedagogiske perspektiv. Vi skulle skrive om temaet innenfor rammene av familiebehandling og fokusere på den voksne – forelderens – opplevelse. Det var krevende å holde fokuset der i stedet for på barna, siden det var om dem det fantes mest forskning. Det utviklingsøkologiske systemet hjalp oss både å nærme oss temaet på en relevant måte for familiebehandling, da det

åpner opp for å se den komplekse rollen foreldrene står i, samt hvordan sirkularitet i og mellom systemer var i sentrum for analysen. Etter hvert fant vi også forskning som omhandlet foreldrenes opplevelse og betydningen av at de håndterte overgangene – til det beste for sine barn. Altså fantes det likevel forskning som vi kunne gå i dialog med. Imidlertid tar mye av den internasjonale forskningen vi har presentert, utgangspunkt i såkalte «at risk»-familier, med det formål å identifisere grep man kan gjøre for å lette overgangen for disse.

Er det da interessant å utforske såkalt «ressurssterke» foreldre i en norsk velferdskontekst? Dette har vi reflektert over. Nordahl (2014) peker på at det å kalle foreldre ressurssterke eller ressurssvake ikke hører hjemme i et godt samarbeid, men at vi må se på de ressursene hver og en av foreldrene har. Vi har funnet det interessant å sette fokus nettopp på de såkalt ressurssterke, og vil særlig trekke frem det som våre funn viser: Også disse foreldrene strever i overgangen; med å tilpasse seg sin nye «identitet», med å finne nye måter å kommunisere med barna på; følelsen av «tap av kontroll», usikkerhet og frustrasjon over manglende samhandling på mesonivå. Foreldrene hadde likevel gode mestringsstrategier, som våre funn tilsier at kan forstås i lys av kapital (sosial, økonomisk, kulturell) og at de skriver seg inn i de verdier og normer som kommer fra makronivå, og dermed har de tillit der formell informasjon svikter.

Implikasjon 1

Hvis våre funn skulle ha implikasjoner for praksis, så måtte det være at det kan være til hjelp for de med mindre av denne type ressurser om det ble satt fokus på tematikken på et allment nivå, ikke bare at det dreier seg om noen foreldregruppers mangler. Det kunne redusere «stigma» og det kunne kanskje være lettere å be om hjelp hvis man vet at «alle strever i overgangen»?

Implikasjon 2

Foreldrene er viktige for barna, og foreldrenes involvering i skolehverdagen og opplevelse av å bli sett er viktig for barns forhold til, og prestasjoner i skolen. Derfor ser vi verdien av å kunne for eksempel hjelpe foreldrene til å få tillit til skolen, da dette viser seg å være en faktor som gjør at foreldrene er positive til det skolen gjør. Dette kan blant annet gjøres ved å utvide elevantenesten på barneskolene slik at ikke bare helsesykepleier er ansatt, men og andre yrkesgrupper. Blant annet kan familiebehandlere bidra og hjelpe familier som strever med å forholde seg til skolen. Dette kan handle om veiledning og informasjon om hvordan skolen fungerer, hvordan de kan møte barnet og hvordan de kan møte skolen. Ved å sette fokus på

ressursene den enkelte forelder har, kan man styrke foreldrene i samarbeidet med skolen. Dette kan bidra til et bedre samarbeid og det kommer både barn, familier, samfunn og skole til gode.

Vi kan peke på tillit som en faktor for at foreldrene skal kunne forholde seg til skolen og stole på at den gjør det beste for barna. For at tillit skal eksistere, er det viktig at foreldrene har en opplevelse av sammenheng, at de får en forventning om at situasjoner er påvirkelig for eksempel gjennom godt samarbeid. Videre at de opplever situasjonen som logisk og forutsigbar, noe som krever grundig og relevant informasjon. Til slutt må foreldre oppleve at det som kreves i situasjonen er overkommelig, noe skolen kan bidra med ved hjelp av informasjon og veiledning. I et slikt scenario er det også viktig å senke terskelen for å be om hjelp, eller for å tilby hjelp. Det er viktig å gjøre dette ufarlig, slik at det kan bli et reelt tilbud for dem som trenger det.

6.2 VIDERE FORSKNING

I forlengelsen av det vi har sagt ovenfor: Hvis vi skulle fortsatt å forske på overgang barnehage-skole i den samme analytiske rammen, kunne det vært naturlig å se på foreldre som ikke har erfaring med norsk skole eller foreldre som har dårlig erfaring med norsk skole. Hadde de vist den samme tilliten til at skolen utfører oppdraget sitt tilfredsstillende? Hvordan hadde de mestret overgangene og manglende interaksjon på mesonivået? Hvordan ville deres familiesamspill i hverdagen bli påvirket av makro- og eksonivå, slik som samfunnets verdier og normer til skole, opplæring og foreldres deltakelse, politiske føringer og lokale bestemmelser og skolens retningslinjer? Det kan også være grunn til å tilnærme seg det temaet med empowerment og ressursorientering som utgangspunkt: Hva slags ressurser finnes i systemene som kunne hjelpe til med å mobilisere både egne ressurser og støtte fra andre aktører?

LITTERATURLISTE

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M-A. (2006). *Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Askheim, O.P (2003). *Fra normalisering til empowerment - ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2016). Metodological breaching experiments: Steps toward theorizing the qualitative interview. *Culture & Psychology*, 22(4), s 520-533
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk forlag
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk*. Universitetsforlaget AS
- Bø, I (2020). *Barnet og De Andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs (5.utg.)*. Universitetsforlaget
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K.M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No. 3, s 155 - 162
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers, Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E. (2012). Family transitions as child start school. *Family Matters*, no. 90, s 57 – 67.

- Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (red) (2017). Families and transition to school. *International perspectives on early childhood education and development, vol. 21, s 57 – 67.*
- Dragset, S., Ellingsen, S. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien*.
<https://sykepleien.no/forskning/2011/02/skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju>
(Lesedato 15.04.21)
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016): Samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/#>
- Eriksson, M., & Mittelmark, M.B. (2017). The Sense of Coherence and Its Measurement. I *The handbook of Salutogenesis*, s 97 – 106, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_12
(Lesedato 01.05.21)
- Frønes, I. (1998). *Den norske barndommen*. (3. utg.). Cappelen Akademisk.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. (3. utg.). Cappelen Akademisk.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A., Radan J. (2017). Transition to Being Parents of a School-Child: Parental Perspective on coping of Parents and Child Nine Months After School Starts. I S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (red.), *Families and transition to school*, s 21 – 36. Springer
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit?* Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, T. (2019). Hva er tillit? *Sosiologen*, <https://sosiologen.no/essay/essay/hva-er-tillit/> (Lesedato 15.05.21)
- Hansen, Ragnhild (2017). Økosystemperspektiver. I: Ragnhild Hansen og May-Britt Solem (red.): *Sosialt arbeid. En situert praksis*. Kapittel 2, side 49-61. Oslo: Gyldendal Akademisk. 1. utg.
- Jensen, P., Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, A., Torsteinsson, V.W. (2015). *Lærebok i Familierapi*. Universitetsforlaget.
- Järvinen, M. Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner*. Hans Reizels Forlag.
- Karlsen Bæck, U.D. (2005): School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk Pedagogik*, 3/2005, s 217 – 228

Karlsen Bæck, U.D. (2007). Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet ”Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.” (Norut A/S, Rapport 06/2007)

<https://o.nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen%20SF%2006-2007.pdf>

Kristiansen, A (2004) *Tillit – hva betyr det for samtalen?* N.W. Damm & Sønn

Kvale, S., Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utgave) Gyldendal Akademiske.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.

Lovdata, https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1

Luhmann, N. (2000) Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. I *Gambetta, Diego (ed.) Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, digital utgave, Department of Sociology, University of Oxford, chapter 6, s. 94-107.

<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann94-107.pdf>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Möllering, G. (2001). The Nature of Trust: From Georg Simmel to a theory of Expectation, Interpretation and Suspension. *Sociology*, vol 35, nr 2, s 403 – 420

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole En evaluering innenfor Reform 97* (NOVA Rapport 13/03) https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4876/2835_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nordahl, T. (2014). *Hjem og skole* (3.oppl.). Universitetsforlaget.
- Putnam, R. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science and Politics*, vol. 28, no. 4, s 664 – 683
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster
- Reichmann, E. (2011/2012). The transition from German kindergarten to primary school: Parent's role in the transition process. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, s. 22–32
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utgave). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S (2007). *Den vet best hvor skoen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket – overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Universitetsforlaget
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Walseth, L.T., Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 1/2004, 224; s. 65 – 66
- Ølgaard, B. (1991). *Kommunikasjon og økomentale systemer- ifølge Gregory Bateson*. (2.utgave) Akademisk Forlag.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Foreldre mellom hjem og skole»

Hvordan opplever foreldre/foresatte som har hatt barn i barnehage, overgangen til skole?

Hvordan er mulighetene for å kommunisere med skolen sammenlignet med hvordan det var i barnehagetiden? Hva slags behov har eventuelt foreldre for samarbeid, kontakt og utveksling av erfaringer og spørsmål knyttet til barnet?

Slike spørsmål danner rammen rundt vårt mastergradsprosjekt i sosialt arbeid, studieretning familiebehandling, OsloMet – Storbyuniversitetet. Med dette brevet vil vi spørre deg om du vil delta som informant i vårt prosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterstudien er å finne ut mer om hvordan møtet med skolen oppleves for dere som har barn som har begynt i første klasse, og om det finnes felles faktorer som er av betydning for hvordan møtet med skolen oppleves. Samarbeid mellom skole og hjem er lovfestet, og det er forsket en del på dette. Det er for eksempel forsket på hvordan barna opplever møtet med skolen, men det er forsket lite på hvordan foreldre opplever barnas overgang til skole, samarbeid og møtet med skolen.

Vi vurderer dette som et felt det er viktig å få mer kunnskap om, ikke minst for å få et mer helhetlig perspektiv på overgangen til skole ved å bringe foreldreperspektivet inn.

I prosjektet vil vi derfor stille spørsmål som: *Hvordan oppleves overgangen fra barnehage til skole for foreldre; hvordan opplever foreldre at deres kunnskap om barnet sitt blir møtt; opplever foreldre at skolen er interessert i barns erfaring og læring hjemmefra; hvordan påvirkes familien av barnets overgang fra barnehage til skole?*

Dette prosjektet forventes å være avsluttet juni 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker et mindre utvalg av foreldre med ulik bakgrunn, som har ett eller flere barn som har gått i barnehage. Barnets kjønn er ikke et kriterium. Foreldrepar kan selv bestemme om de vil intervjues hver for seg eller sammen, eventuelt om bare en av dem stiller. Det er informasjon om hvordan du som forelder opplever overgangen vi søker informasjon om.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil benytte oss av kvalitativt forskningsintervju med foreldrepar eller mor/far alene, og vi vil intervju 6-8 foreldre (individuellt eller par). Intervjuet vil bli ledet av en av oss, og det

vil ta om lag en time. Det vil bli brukt lydopptaker i intervjuet hvis du/dere tillater det, og intervjuet vil i etterkant bli transkribert. Det vil inngå i datamaterialet som skal ligge til grunn for oppgavens analyse og drøfting. Eventuelle sekvenser eller sitater fra intervjuet som blir gjengitt, vil bli anonymisert, slik at ingen foreldre vil være gjenkjennelig i den ferdige masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som masterstudenter og vår veileder ved universitetet som vil ha tilgang til opplysningene. Vi vil oppbevare de transkriberte intervjuene på kryptert minnepinne, innelåst når det ikke er i bruk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene slettes etter transkribering. Alt datamateriale makuleres når prosjektet er fullført og masteroppgaven er fullført og bestått, senest 20. juni.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest juni 2021. Da vil personopplysningene og datamaterialet bli makulert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Linda Helene Jolma, masterstudent: s122784@oslomet.no
- Anne Lisbeth Kjensbekk, masterstudent: s108492@oslomet.no
- Sidsel Natland, førsteamanuensis, veileder: sidsna@oslomet.no
- Ingrid S. Jacobsen, personvernombud ved Oslomet: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Sidsel Natland
(Veileder)

Linda Jolma
Anne Lisbeth Kjensbekk
(Studenter)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Foreldre mellom hjem og skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Foreldre mellom hjem og skole

Referansenummer

532142

Registrert

12.11.2020 av Linda Helene Jolma - s122784@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Natland, sidsna@oslomet.no, tlf: 99352737

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linda Helene Sveberg Jolma, s122784@oslomet.no, tlf: 95152068

Prosjektperiode

02.11.2020 - 30.06.2021

Status

17.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Arbeidstittel: Foreldres opplevelser og vurderinger av samspill og kommunikasjon med skolen når barnet begynner i 1. klasse

Intervjuguide

1: Introduksjon – bli kjent

Navn, kjønn, alder.

Landbakgrunn

Utdanning, arbeidserfaring, annet (frivillig arbeid)?

Fritid/interesser

Husker du din egen første skoledag? Kan du beskrive den? Hvordan opplevde du møte med skolen?

Ut ifra dine opplevelser, hvordan tenkte du skolestart skulle bli for ditt barn?

2: Å være forelder i overgang barnehage - skole

Trivdes ditt barn i barnehagen? Gledet han/hun seg til å begynne på skolen?

Gjorde dere noe hjemme for å forberede barnet på overgangen fra barnehage til skole? I så fall hva, og hvorfor tenkte dere at det var viktig?

Hvilken kontakt hadde dere med skolen før skolestart (når, hvor, hvordan; muntlig, skriftlig informasjon m.m.)? Hvem tok initiativ til kontakt?

Sto kontakten til dine forventninger eller var det for mye, for lite, akkurat passe? (evt utdyp)

Hvordan var det på første skoledag, slik du opplevde dagen (hvordan var opplegget, hva skjedde den dagen osv.)?

Hvordan tror du ditt barn opplevde sin første skoledag?

Hvordan har tiden etter skolestart vært for ditt barn og dere som familie? Hvis barnet har eldre søsken; er det noe som har vært likt/annerledes denne gang? (I så fall hva og hvorfor?)

3: Foreldrenes opplevelse av egen foreldrekompetanse og anerkjennelse av denne (-kapasitet?), i barnehage vs skolen

Kan du beskrive deg som mamma?

(Hva legger du i «foreldrekompetanse» eller «ressurser til å være forelder»?)

Hva tenker du at er dine viktigste kompetanser/ressurser som forelder/hva ønsker du å få til i foreldrerollen?

Hvordan opplever du at du som mamma/pappa blir møtt i barnehage/skole?

I barnehagen:

(Hvordan opplevde du at din kompetanse som forelder med kunnskap om ditt barn ble vektlagt/imøtekommet i barnehagen?)

Hvilke muligheter for kontakt og kommunikasjon med personalet hadde du som forelder der?

Beskriv en episode fra barnehagen der du opplevde at du fikk anerkjennelse/eventuelt ikke for din rolle som forelder med kompetanse om ditt barn og dere som familie?

På skolen:

Hva slags kontakt har du med skolen (kontaktlærer og evt annet personale pr i dag)?

Hva slags kommunikasjonskanaler kan du bruke? Passer de for ditt kontaktbehov/hva foretrekker du?

Har du hatt mer behov for kontakt enn du opplever at det er mulighet for?

Hvordan opplevde du at din kompetanse som forelder med kunnskap om ditt barn, ble vektlagt i overgangsfasen barnehage-skole / evt. blir vektlagt nå som skolen er i gang/

Beskriv en episode etter skolestart der du opplevde at du ble anerkjent/evt ikke med tanke på den erfaring og kompetanse som forelder for ditt skolebarn og forhold i din familie?

Hvis begge foreldrene er til stede: er det noe forskjell på hvordan dere opplever møtet med skolen?

4: Betydningen av mer samarbeid og ideer til arenaer for kommunikasjon (Fremtidstanker?)

Tror du opplevelsen av skolestart kan påvirke ditt barn videre i skolegangen, i så fall hvordan/hvorfor?

Ønsker du at skolen skulle involvert familien mer i det som skjer i skolehverdagen til barnet? Hvorfor / hvorfor ikke?

På hvilken måte kunne du i så fall ønske at samspill mellom familier og skolen skulle skje?

Hvorfor er den kunnskap du/dere som foreldre sitter på, viktig å utveksle med/hvorfor er den betydningsfull for skolen?