

Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole?

Marit Semundseth

Vi vet at barn tilegner seg mye kunnskap i løpet av barnehagealderen, men hvilken kunnskap forteller femåringene selv at de har noen måneder før de skal begynne på skolen? Denne artikkelen er en kvalitativ intervjuundersøkelse av fire barns fortellinger om egen kunnskap. Femåringene trekker særlig frem at de har kunnskap om vennskap og sosialt samvær, om motorikk og fysiske ferdigheter og om akademiske ferdigheter som å tegne, skrive, telle og bruke digitale verktøy. Jeg diskuterer innholdet i det de forteller, i lys av Nelsons (1986) teori om skript og spør blant annet om den kunnskapen barn bringer med seg inn i skolen, blir ivaretatt ved skolestart. Jeg drøfter også betydningen av barns kunnskap i møtet med den norske grunnskolen.

Marit Semundseth
DMMH
mse@dmmh.no

Nøkkelord: barnehage, femåringer, egen kunnskap, overgang barnehage/skole, skript

Innledning

«Jeg gleder meg til å begynne på skolen, og jeg er faktisk flink til veldig mange ting», svarer Sivert spontant når jeg forteller at jeg er nysgjerrig på hva han tenker om det å snart skulle begynne på skolen. Forhåpentligvis vil det Sivert bringer med seg av kunnskap inn i skolen, bli sett på som en ressurs i tilknytning til skolens undervisningspraksis, slik at overgangen fra barnehage til skole blir en positiv og god opplevelse for ham. Vi vet at det å begynne på skolen er en kritisk overgang som virker inn på barns videre skolegang når det gjelder selvbilde, personlig utvikling, senere læringsløp og egen mestring (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Wagner, 2003). Barns opplevelser av skolen på de første trinnene kan altså være bestemmende for hele

skolegangen deres (Bø, Thorsen, Løge & Omdal, 2004). Selv om Sivert i likhet med mange andre fem- og seksåringer gleder seg til å begynne på skolen, er det også en god del barn som gruer seg. Ifølge Lillemyr (1998) kan dette skyldes at barna er usikre på om deres ervervede kunnskap er relevant og gyldig for skolen. Skram (2007) er opptatt av barns læring i tiden før skolestart. Han betrakter barn som aktive, undrende, forskende, konstruerende og kompetente, og hevder at de er ivrige etter å «engasjere seg i verda og i omgivnadene» (Skram, 2007, s. 16). Engasjement i meningsfulle aktiviteter for små barn er viktig med tanke på læring, og Skram reflekterer over om den læringen som skjer *før* skolestart, er det som virkelig utgjør deres basiskompetanse. Barn tilegner seg altså mye kunnskap i løpet av barnehagealderen, men hvilken kunnskap forteller de selv at de har?

Min studie er et delprosjekt av et FoU-prosjekt ved DMMH og er et samarbeid mellom førsteamanuensis Vibeke Glaser og undertegnede. Prosjektet har tittelen «Skolestarteren i overgangen til skole» og består av to delprosjekter. Vibeke Glaser har undersøkt foreldrenes støtte til sitt barns læring (Glaser, 2011), mens jeg studerer skolestarterens syn på egen kunnskap og læring. Min studie er en intervjuundersøkelse der jeg har fokus på fire barns fortellinger om egen kunnskap. Barna hadde ca. to måneder igjen av barnehagetilværelsen da intervjuene ble gjort. Jeg utfordret femåringene blant annet til å fortelle om hvordan de opplevde det å være eldst i barnehagen, hva de likte å holde på med både i barnehagen og på fritiden, om det var noe de selv syntes de var særlig flinke til, og hvilke tanker de hadde om det å skulle begynne på skolen. Det engasjementet som kom til uttrykk hos barna når de fortalte om sin egen kunnskap, inspirerte meg til å studere dette nærmere.

Jeg har to mål med artikkelen. Det ene er å bidra til kunnskapsutvikling på barnehagefeltet fordi det, i norsk sammenheng, eksisterer relativt lite forskning på dette feltet (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008; Guldbrandsen, Johansson & Nilsen, 2002). Det andre er å synliggjøre den kunnskapen fire barn selv forteller at de har, for jeg anser dette som interessant i seg selv, og barns kunnskap er relevant og viktig for lærere som møter barna når de begynner på skolen. I diskusjonen reflekterer jeg over innholdet i femåringenes fortellinger om egen kunnskap. Videre stiller jeg spørsmål om hvorvidt fem- og seksåringenes kunnskap ivaretas ved skolestart, og drøfter betydningen av deres kunnskap i møtet med grunnskolen.

Teoretiske perspektiver

Mitt teoretiske bakteppe er sosiokulturelle og sosiokognitive teorier. Innenfor disse teoretiske perspektivene forstås kunnskapstilegnelse og læring som noe som skjer i den enkelte gjennom deltakelse i sosiale fellesskap.

Mennesket tilegner seg ny kunnskap og lærer gjennom deltakelse i meningsfulle aktiviteter og dialoger med andre aktører. Ifølge Bakhtin (1986) er mennesket alltid i et dialogisk forhold til omgivelsene. Han hevder at mening dannes og kunnskap utvikles ved at mennesker responderer på inntrykk (ytringer) fra omgivelsene. Kunnskapstilegnelse og læring er et resultat av forhandlinger om mening der det enkelte mennesket forstår hva det har erfart. Deltakelse i dialogiske prosesser der opplevelser og erfaringer språkliggjøres og konstrueres, er derfor en forutsetning for at mennesket skal tilegne seg ny kunnskap. Barn skaffer seg forståelse av verden rundt seg og for seg selv gjennom å konstruere kunnskap sammen med andre (Wells, 2007). Opplevelser og erfaringer gjennom deltakelse i dialog med andre setter altså i gang læringsprosesser, slik at ny kunnskap kan utvikles og befestes.

Vygotsky (1978) hevder at kunnskapstilegnelse og læring er forankret i sosial samhandling mellom mennesker, og at grunnlaget for barns utvikling og vekst er tilgang til varierte opplevelser og erfaringer i sosialt samvær og dialog med andre mennesker. Etter hvert som barn møter nye utfordringer og gjør seg nye erfaringer, går kunnskapen over fra å være sosialt forankret til å forankres i barnet selv. Barnets kunnskap befestes og internaliseres, og barnet har lært. Vygotsky (1978, s. 57) sier at barns utviklings- og læringsprosesser vises på to måter: «first, on the social level, and later, on the individual level; first *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*)» (utheving og parentes i originalen). Kunnskapstilegnelse og læring er således både et sosialt og et individuelt fenomen (Nelson, 1986; Vygotsky, 1978). Et slikt kunnskaps- og læringsyn bygger, slik jeg forstår det, på en grunnforståelse av barn som kunnskaps- og læringsøkende individer fra det øyeblikket de er født.

Ifølge Stern (1995) må spedbarn betraktes som individer fra fødselen av. Han hevder at barn erfarer seg selv og omverdenen fra de er nyfødte, og at handlinger og erfaringer er avgjørende for hvordan barn organiserer tilværelsen sin. Barns utvikling er avhengig av opplevelser, ettersom det er gjennom opplevelser i dialog med andre at de oppfatter seg selv og verden rundt. Det sosiale samspillet mellom barn og voksne har innvirkning på hvordan barn kognitivt organiserer og lagrer opplevelser, og hva de tilegner seg av kunnskap.

Nelson (1986) hevder at barn lagrer hendelser («events») i skript («scripts»). Hun definerer hendelser ut fra et makroperspektiv og hevder at hendelser som barn opplever og engasjeres i, «involve people in purposeful activities, and acting on objects and interacting with each other to achieve some results» (Nelson, 1986, s. 11). Kunnskapstilegnelse og læring er en aktiv prosess som skjer i det enkelte barnet i møte med andre i varierte aktiviteter. Når hendelser lagres og artikuleres, genereres skript basert på disse hendelsene. Et skript forstås som en ordnet sekvens av handlinger tilknyttet

en bestemt romlig og temporal kontekst som er organisert rundt et mål (Nelson, 1986, s. 13). Skript er mentale (kognitive) modeller vi har av ulike hendelser knyttet til for eksempel personer, situasjoner og aktiviteter og andre forhold som vi har erfaring med. Ifølge Nelson er skript de tidligste formene for fortelling man kan registrere hos små barn, og hun anser disse som basis for barns organisering av begreper, for evnen til å huske hendelser og for å kunne fortelle om dem. Når femåringene setter ord på egen kunnskap enten ved å fortelle og/eller vise hva de kan, hvem de utfører aktiviteter sammen med, og hvor dette foregår, er det skriptene deres som kommer til uttrykk.

Barn utforsker sin forståelse av verden gjennom å fortelle. Nelson (1996) hevder videre at barn forteller for å presentere, forklare, kategorisere og for å forstå erfaringer og hendelser de deltar i. Barn kan samarbeide med voksne (og andre barn) for å presentere og forstå erfaringer, og når barn forteller, kan voksne respondere på ulike måter. De kan for eksempel kun lytte og gi uttrykk for at de forstår det barnet sier ved å nikke og vise at de følger med, eller de kan delta aktivt ved å utfordre barna til selv å fortelle, utdype eller forklare. Bruner (1978, 1986) hevder det er viktig at barn engasjeres til å fortelle fordi de gjennom en slik praksis lærer om mentale hendelser og kulturelle praksiser. Nettopp fordi fortellinger representerer hendelser som barn har erfart eller hørt om, kan de bidra til at barn skaper forståelse for omgivelsene sine og tilegner seg kunnskap. Når barn blir utfordret til å uttrykke for eksempel egen kunnskap, blir deres kunnskap og erfaringer strukturert og organisert som helheter. Dette igjen kan gjøre det lettere for dem både å huske og forstå innholdet i hendelser de har deltatt i, og opplevelser de har hatt.

Datainnsamling og valg av forskningsmetode

Studien er kvalitativ, og tilnærmingen er hermeneutisk. Det vil si at jeg analyserer svarene til barna (delene) i et forsøk på å skape en helhetsforståelse av materialet. En del må alltid forstås som del av en helhet, og en helhet kan ikke forstås på noen annen måte enn ut fra delene den består av (Kjørup, 1996). Femåringenes svar representerer delene av en større helhet og er derfor nødvendige for å kunne forstå helheten – nemlig den kunnskapen disse femåringene selv forteller at de har. Sammendragene av intervjuene jeg har gjort, beror på min lesning og fortolkning av disse.

Materialet er samlet inn ved hjelp av kvalitative forskningsintervju der et hovedpoeng er å la intervjupersonene selv få formulere svarene sine (Løkken & Søbstad, 2006). Intervjuene ble tatt opp på video, og både barna og foreldrene deres samtykket i dette. De fire femåringene ble intervjuet i

barnehagen hver for seg. Barna gikk i tre forskjellige barnehager i en større by i Norge.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål om blant annet femåringenes opplevelser og tanker om det å være eldst i barnehagen, hva de likte å holde på med både i barnehagen så vel som på fritiden, om det var noe de selv syntes de kunne godt og var særlig flinke til, og hvilke tanker de hadde om det å skulle begynne på skolen. Selv om spørsmålene var formulert på forhånd, betraktet jeg dem som veiledende heller enn absolutte. Intervjuene kan dermed betegnes som ustrukturerte intervju – en intervjuform som egner seg godt i kontakt med barnehagebarn fordi den kan synliggjøre barns perspektiver og synspunkter (Eide & Winger, 2003). Det innsamlede materialet er transkribert etter standard ortografisk transkripsjonsmåte (Ochs, 1979). Jeg har valgt å legge standard norsk ortografi til grunn for transkripsjonsarbeidet i stedet for å skrive på barnas dialekt, i håp om å gjøre teksten lettere tilgjengelig for leserne.

Den etiske dimensjonen i forskning er av stor betydning. Jeg har etterstrebet å ivareta så vel barns rett til beskyttelse som deres rett til deltakelse og medvirkning i saker som angår dem. Det har jeg gjort ved å gå inn i dette arbeidet med respekt, ydmykhet og forsiktighet (Alderson & Morrow, 2004). Under intervjuene forsøkte jeg derfor å etablere en atmosfære der femåringene skulle føle seg trygge nok til å snakke fritt om egne erfaringer knyttet til de nevnte temaene. Jeg lyttet til det de spontant valgte å snakke om, og forsøkte å «take them seriously on matters that they are competent to discuss and decide» (Broström, 2006, s. 237). Jeg forsøkte videre å følge opp utsagnene deres med tanke på å få et rikt og autentisk materiale. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål til dem mens de fortalte og/eller viste frem hva de kunne. På opptakene ser jeg at jeg brukte kroppspråklige signaler som smil og nikk i et forsøk på å oppmuntre barna til å fortsette å fortelle. Jeg etterstrebet å stille åpne spørsmål, slik at femåringene skulle få anledning til å påvirke samtalens retning og tematikk (Patton, 2002). Jeg forsøkte altså å la barna uttrykke det de selv ønsket å fortelle og fremheve av egen kunnskap. Til intervjuene hadde jeg med meg hvite A4-ark og tusjer i ulike farger. Disse kom frem hvis barna spontant fortalte at de kunne skrive eller tegne, og signaliserte at de gjerne ville vise meg hva de kunne.

Barn anses i dag som kompetente «medforskere» på sin egen situasjon og dermed også som viktige informanter i spørsmål som angår deres hverdag (Hake, 1999). Selv om de har rett til å uttrykke seg i saker som angår dem, er det forskningsmessige og metodiske utfordringer i empirisk arbeid hvor små barn er informanter. Utfordringene ligger blant annet i å tilstrebe og se verden fra barnas perspektiv og i metodiske refleksjoner og valg knyttet til intervjukontekst, intervjuteknikk og reliabilitets- og validitetsproblematikk (Dockett & Perry, 2007; Johansson, 2003).

Styrerne i de aktuelle barnehagene bisto meg med å finne aktuelle informanter. Det gjorde de etter følgende utvalgs-kriterier: Barna skulle være i sitt siste år i barnehagen, de måtte ha lyst til å la seg intervju av meg og være meddelsomme, de måtte kunne uttrykke seg muntlig på norsk, og de skulle ikke ha en spesialpedagogisk diagnose. Utvalg av informanter var altså strategisk. Et lite utvalg informanter, det at femåringene ble håndplukket av styrerne i barnehagene ut fra gitte kriterier, og valg av en hermeneutisk tilnærming, gjør at funnene i studien verken er allmenngyldige eller generaliserbare. Også min tilstedeværelse som forsker under innsamlingen av empiri kan ha påvirket de svarene femåringene ga (Graue & Walsh, 1998). Studien bidrar likevel til kunnskapsutvikling på barnehagefeltet i Norge og frembringer relevant informasjon om fire femåringers fortellinger om egen kunnskap. Metoden gir meg dessuten mulighet til å gå i dybden på og bli godt kjent med det innsamlede materialet. Kunnskapen fra barneintervjuene er verdifulle i seg selv fordi den kan være relevant for og skape gjenkjennelse hos dem som skal arbeide med å styrke barns kunnskap og lyst til videre læring. Studien kan derfor være nyttig for andre som ønsker å vite mer om nettopp hvilken kunnskap femåringene har med seg inn i møtet med skolen. Og selv om femåringene forteller og viser at de kan mye, gir en undersøkelse som denne likevel bare et begrenset bilde av disse barnas totale kunnskapsbase.

Alle navn som anvendes i artikkelen, er fiktive, og når jeg siterer barna, er ytringene deres satt i anførselstegn.

Hva forteller fire barn om egen kunnskap? Analyse av tendenser i materialet

I analysearbeidet har jeg vekslet mellom å studere videoopptakene av intervjuene og nærlese transkripsjonene. Denne vekslingen har gjort meg godt kjent med materialet. Det første steget i den analytiske prosessen var å notere ned hva de fire femåringene fortalte at de kunne. Deretter fordelte jeg utsagnene deres etter tematisk innhold. Til slutt utviklet jeg tre kategorier jeg mener er dekkende for innholdet i barnas fortellinger om egen kunnskap. De analytiske kategoriene jeg opererer med, er både et resultat av min lesning og fortolkning av det empiriske materialet og en oversikt over hvilke temaer barna forteller at de har kunnskap om:

- 1 vennskap og sosialt samvær
- 2 motorikk og fysiske ferdigheter
- 3 akademiske ferdigheter

Analysekategoriene er ikke gjensidig ekskluderende, men går tidvis over i hverandre. Når femåringene forteller at de anser seg som flinke til «å sykle», kan det for eksempel forstås både som kunnskap om motorikk og fysiske ferdigheter og som kunnskap knyttet til vennskap og sosialt samvær, ettersom femåringene sier at sykling er en aktivitet de ofte gjør sammen med vennene sine. Sykling betegnes videre av barna som en ferdighet det er viktig å beherske når man snart skal begynne på skolen. «Det [sykling] kan alle seksåringene, i hvert fall», sier Sivert med stor overbevisning og selvfølgelighet.

Vennskap og sosialt samvær

Vennskap og sosialt samvær handler om det å være flink til å leke med venner og fungere på en sosialt akseptabel måte. De fire femåringene i min undersøkelse oppgir at det å være en venn og det å leke med venner, er noe de opplever å kunne. De trives sammen med andre barn, og de har mange og gode venner i barnehagen. De sier navnene på dem de bruker å være sammen med uten lang betenkningstid.

Elin forteller at hun har mange venner i barnehagen, og at hun pleier å leke med «Silje og Nina og Åsne og Anne og nesten alle sammen». Hun presiserer videre at når de er sammen, leker de gjerne med dukker. Også Unni forteller at hun hver dag leker med mange av barna i barnehagen, mens Sivert oppgir at han har én fast venn i barnehagen som han leker med hver dag: «Jeg bruker alltid å leke meg sammen med han – han brune som heter Daniel. Han bruker jeg å leke meg med». Sivert forteller også om en gutt på den andre avdelingen i barnehagen som han leker sammen med. Enez forteller at han har mange venner, og at han kjenner mange norske barn, men at de fleste vennene hans er fra Tyrkia.

I tillegg til å være flink til å leke og være sammen med venner, forteller Enez at han er hjelpsom. Han sier at han er flink til å hjelpe mammaen sin, og han er spesielt flink når det er rotete på rommet hans. Da rydder han. Også Sivert kommenterer at han er flink til å rydde, og til å høre etter, følge regler og ikke ødelegge leker.

Motorikk og fysiske ferdigheter

Denne kategorien dreier seg om å beherske ulike fysiske aktiviteter. Når femåringene forteller at de har motoriske og fysiske ferdigheter, nevner de aktiviteter de gjerne gjør sammen med vennene sine. Slik berører denne kategorien også dette med lek og sosialt samvær.

Tre av barna er opptatt av at de har lært seg å sykle. De påpeker også eksplisitt at de, som de eldste barna i barnehagen, selvsagt sykler uten støt-hjul nå. «Jeg har sånn vanlig sykkel med to hjul. Jeg har sluttet med støt-

tehjul», forteller Sivert. Elin forteller at det i barnehagen finnes både to- og trehjulssykler, men at hun nå kun bruker syklene som har to hjul. Også Unni presiserer at hun nå bare sykler på to hjul.

I tillegg til sykling omhandler denne kategorien også andre motoriske og fysiske aktiviteter. Enez hevder for eksempel at han er flink til å grave og leke i snøen og å leke i sandkassen – uten at han uttrykker eksplisitt hva det er han leker der. Unni forteller at hun er god til å disse, danse ballett og turne. Mens hun forteller om dette, går hun ut på gulvet (ut av kamerabil-det) og stiller seg med hendene formet som en sirkel foran seg. Hælene er samlet, mens fotbladene peker skrått ut mot hver sin side. Hun løfter armene over hodet og strekker dem deretter ut til hver sin side. Så slår hun hjul og går ned i spagaten.

Elin forteller at hun og vennene hennes bruker å klatre i trær. Hun synes selv at hun får det godt til. Dessuten tør hun å klatre høyt opp i trærne. Sivert er opptatt av fotball og synes engelsk fotball er best. Selv om han ikke aktivt spiller fotball, liker han å være i parken og øve seg. «Jeg er god til å ta sånne triks med ballen», sier han.

Akademiske ferdigheter

Akademiske ferdigheter er knyttet til det å skrive, tegne, telle og håndtere digitale verktøy. Barna forteller at de behersker en eller flere av disse ferdighetene, og de uttrykker eksplisitt at det meste av det de har lært om dette, har de lært av seg selv.

Unni, Elin og Enez sier at de både kan skrive og tegne. De liker å holde på med slike aktiviteter, og de vil gjerne vise frem hva de kan. Enez sier at han er flink til å skrive navn og bokstaver (figur 1).



Figur 1 Teksten til Enez

Videre forteller Enez at han også liker tall, og at han kan telle langt. Deretter teller han høyt fra 1 til 13.

Elin forteller litt fra innskrivingsdagen på skolen og sier at da måtte alle barna både tegne og skrive. Hun tar et av arkene jeg har med meg, og skriver på eget initiativ navnet på flere av vennene sine i barnehagen. Hun tegner også ulike figurer som hun sier at hun har lært seg å tegne fra noen franske tegnebøker hun har. «Man lærer nemlig mye fra de franske tegnebøkene», sier hun (figur 2).



Figur 2 Teksten til Elin

Elin forteller videre at hun har lært seg å telle – og ikke bare på norsk. I tillegg til å telle veldig langt på norsk, kan hun også telle til 12 på engelsk, til 4 på fransk og til 5 på spansk, og det kan hun gjøre veldig fort, sier hun. Deretter teller hun høyt på de ulike språkene.

Unni synes hun er flink til å tegne, og det er særlig hus og prinsesser hun liker å lage (figur 3).



Figur 3 Prinsesstegningen til Unni

Mens Unni lager tegningen (figur 3), sier hun følgende: «Det her er en prinsesse med langt hår som står og hylr fordi slottet hennes har blitt ødelagt av et monster». I tillegg til å tegne kan hun skrive både tall og bokstaver, sier hun. Hun lager en tekst (som skal leses ovenfra og ned) hvor hun har skrevet to navn (Anna og June), hvem som var med henne til skolen på innskrivingsdagen (mamma, pappa), hvor søsteren hennes var den dagen (barnehagen), og hva annet hun liker å gjøre (gå ut). Unni har også skrevet to tall, tallet 3 (bak Anna) og tallet 6 (bak June), som forteller hvor gamle de to jentene er.



Figur 4 Teksten til Unni

Sivert forteller at han kan mange bokstaver: «Ja, jeg klarer å ta hele alfabetet», og med litt støtte sier han alle de 29 bokstavene. Videre forteller han at han kan mye om tv-spill og andre slags spill, og at han vet hvordan han slår på og av tv-en. «Jeg klarer også å slå på tv-en og å slå på et spill. Det er ikke så enkelt å slå på tv-spill, for da må man først slå på tv-en, og så må man slå på x-boxen, og så må man trykke på der det står en A og en V, og så må man trykke på noen ting, og så kommer man inn på spillet». Dette forteller han at han klarer helt alene. Han trenger ikke hjelp fra noen, verken fra voksne eller fra storebrødrene sine nå som han snart skal begynne på skolen. «Men før, da måtte storebrødrene mine hjelpe meg», sier han.

Sivert liker også godt å spille bilspill. «Jeg har mange bilspill på dataen og på tv-en», fortsetter han. Han forteller at han vet hvordan han bruker datamaskinen. Han vet hvordan han slår den på og av. «Man skal åpne den boksen og trykke på en stor rund knapp, og så slår dataen seg på. Og hvis man trykker en gang til, da slår den seg av». Sivert vet godt hvilke internett-sider han får lov til å gå inn på. «Jeg får lov til å gå inn på Barnas sider, for det er sånn – sånn som er sånn som barna skal holde på med». Ivrig forteller han hva han liker å gjøre når han er inne på Barnas sider: «Jeg liker godt å spille sanne legospill og så – og så er det jo en legomann, og så trykker vi der, og der kommer vi på legosiden, og der kan vi spille legospill og masse ting, og så kan vi ta legopuslespill». I forlengelsen av dette sier han at han er veldig glad i å bygge Lego. «Jeg er nå flink til å bygge biler og fly med lego, ja. Og en gang måtte jeg ha bruksanvisning, for da kjøpte jeg meg en sånn legoracerbil, og det var en hvit en. Jeg er nå ganske flink til å lese bruksanvisninger også, jeg», avslutter han.

Diskusjon

Studien har fokus på fire femåringers fortellinger om hva de selv erfarer å ha av kunnskap noen måneder før de skal begynne på skolen. En analyse av det innsamlede materialet viser at det de forteller, i hovedsak er knyttet opp mot tre kunnskapsområder: vennskap og sosialt samvær, motorikk og fysiske ferdigheter og akademiske ferdigheter. Kunnskapen barna forteller at de har, forstås som uttrykk for skript og er erfaringer de har fått i barnehagen, i hjemmet og i deltakelse i ulike fritidsaktiviteter av både formell og uformell art (Nelson, 1986). Også rammeplanens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2011) og personalets (både uttalte og uuttalte) forventninger kan knyttes til innholdet i barnas fortellinger. I fortsettelsen reflekterer jeg først over barnas fortellinger om egen kunnskap. Deretter drøfter jeg deres kunnskap i møte med skolen.

Refleksjoner over femåringenes uttrykte kunnskap

Vennskap og sosialt samvær i tilknytning til lek nevnes først av de fire barna når de forteller hva de selv opplever å være flinke til. Dette går godt sammen med den norske barnehagens sosialpedagogiske tradisjon som vektlegger lek, sosiale ferdigheter og en helhetlig forståelse av læring. Grunntanken om at det alltid skal være plass til alle i leken, synes altså å stå sterkt. At inkluderingsstanken er rådende, og at verdien av vennskap vektlegges, er viktig.

Tre av barna trekker frem barnehagen som en arena der de har vennene sine som de daglig leker med, mens en av guttene forteller at han har mange venner, men at vennene hans primært er fra foreldrenes hjemland. Selv om han kjenner mange norske barn i barnehagen, er det, ifølge ham selv, ikke dem han leker mest med. Dette synes jeg er interessant. Hvordan kan vi forklare at denne gutten opplever å ha flere venner fra foreldrenes hjemland enn han har i Norge, der han er født og oppvokst? Kan det skyldes ønsker og føringer fra guttens foreldre, eller kan noe av forklaringen ligge i den barnehagekulturen han er en del av? På hvilken måte bidrar personalet i barnehagen til at vennskskapsrelasjoner på tvers av kulturer kan etableres og vokse frem? Ettersom jeg ikke har berørt disse temaene under intervjuet, kan jeg ikke gi svar. Likevel finner jeg spørsmål som disse både interessante og relevante for videre forskning knyttet til den norske barnehagen i et mangfoldsperspektiv.

Femåringene forteller også at de har kunnskap om motorikk og fysiske ferdigheter, og de nevner blant annet sykling og klatring i trær som eksempler på dette. Ettersom intervjuene ble gjennomført i april måned, da syklene nettopp var tatt ut fra bodene i barnehagen, er det kanskje ikke uventet at barna er opptatt av dette. Det er rimelig å anta at også syklene de eventuelt har hjemme, har kommet ut. Videre er klatring i trær naturlig nok en aktivitet det er lettere å holde på med når det er varmere i været og vottene kan legges bort. Sannsynligvis ville barna ha trukket frem andre kunnskapsområder hvis intervjuene hadde blitt gjennomført på en annen tid av året og i en annen kontekst.

Når femåringenes fortellinger omhandler akademiske ferdigheter som det å kunne skrive, tegne og telle samt å ha digital kompetanse, er det interessant å spørre hvorvidt dette er uttrykk for skript (Nelson, 1986) som blant annet kan forklares med personalets økte fokus på læring generelt og på tekstproduksjon og matematisk og digital kompetanse mer spesifikt. Fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» har høy prioritet når det gjelder implementering av rammeplanen, og overgangen fra barnehage til skole er et område som vektlegges av førskolelærerne. Personalet oppgir at de, på bakgrunn av rammeplanen fra 2006, er blitt mer opptatt av læring. De opplever også en forventning utenfra om at femåringene skal være skoleklare

når de forlater barnehagen (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009).

I en tid da førskolelærere opplever økt læringstrykk med fokus på bokstaver, tall og skoleforberedelse, finner jeg det relevant å reflektere over hvorfor de fire barna i mitt materiale umiddelbart nevner kunnskap relatert til vennskap og sosiale ferdigheter og til motorikk og fysiske ferdigheter når de skal sette ord på hva de opplever å kunne. Kan dette bety at et økt krav om læring og et økt fokus på språkstimulerende tiltak i barnehagen *ikke* nødvendigvis har gått på bekostning av den norske barnehagens tradisjonelle sosialpedagogiske verdier? Hvis personalet i disse barnehagene, på tross av økt press rettet mot barns læring, har lyktes med å opprettholde en god balanse mellom omsorg, lek og læring, er dette et spennende funn. Ettersom jeg ikke har personalets tanker om dette, kan jeg bare spekulere. Dette er imidlertid også et relevant tema for videre forskning.

Femåringenes kunnskap i møte med skolen

Femåringene i mitt materiale opplever å kunne mye. De møter dermed skolen og entrer rollen som elev med mye og variert kunnskap. Broström (2002) sier at sjansene er store for at barn kommer inn i positive læringsspiraler med økt motivasjon for læring hvis de i møte med skolen erfarer at lærerne ser og bygger videre på det de allerede mestrer og får til. Liknende tanker finnes hos Lillemyr (2007, 2011), som hevder at drivkraften til barns videre kunnskapstilegnelse og læring nettopp ligger i opplevelsen av at kunnskapen deres ses og anerkjennes av andre. En viktig utfordring for lærerne blir derfor å skaffe seg oversikt over kunnskapen til hvert enkelt barn, med tanke på å bruke denne i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Men hvordan forholder lærerne på grunnskolens 1. trinn seg til barnas allerede ervervede kunnskap? Eller satt litt mer på spissen – forholder de seg i det hele tatt til den kunnskapen barna bringer med seg inn i klasserommet? Når vi vet at mange gruer seg til å begynne på skolen fordi de er usikre på om den kunnskapen de allerede besitter, gjelder også i skolen (Lillemyr, 1998), må dette diskuteres videre. Lærerne har en særlig utfordring knyttet til å skape meningsfulle læringsarenaer der barns tro på egne ferdigheter og evne til å mestre blir ivaretatt og videreutviklet (Lillemyr, 2011). Femåringenes fortellinger om egen kunnskap slik den uttrykkes av dem selv i denne studien, viser at de har språklige ferdigheter til å kunne artikulere egen kunnskap, og at de evner å vise frem det de behersker, som for eksempel å turne, sykle eller lage tekster på papir.

Hvordan kan så barnas kunnskaper og ferdigheter i overgangen fra barnehage til skole utnyttes som en ressurs i skolen? I veilederen *Fra eldst til yngst* fra Kunnskapsdepartementet (2008) er formålet «å styrke sammen-

hengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Det presiseres at de ansatte i både barnehage og skole må sørge for at denne overgangen blir god, og at begge parter har ansvar for «å samarbeide om å gjøre nytte av *alle* ressurser som kan være med på å gjøre barnet beredt til skolestart» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 27, min utheving). Barnet selv er også en viktig ressurs. I veilederen står det at barnet «er den viktigste aktøren», og at barn ofte har «klare meninger om hva som er viktig å kunne når en skal begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14). Barns fortellinger om hva de *tror* det er viktig å kunne ved skolestart, er én side av saken. Et annet, og etter min mening vel så viktig perspektiv er barns fortellinger om hva de *faktisk har av kunnskap* ved skolestart.

En vanlig praksis i barns overgang fra barnehage til skole er å ha overføringsamtaler om hvert enkelt barn. I disse samtalen deltar som regel én fra barnehagen, én fra skolen og eventuelt barnets foresatte. Vi vet at deltakelse i dialoger som oppleves som meningsfulle for den enkelte, er viktig med tanke på læring (Bruner, 1986; Nelson, 1986; Vygotsky, 1978). Hva da med å la skolestarteren selv ta del i disse overføringsamtalene? Med den store variasjonen vi har i Norge når det gjelder overgangen fra barnehage til skole, er det godt mulig at dette gjøres i enkelte kommuner allerede. Etter min mening kan en slik ordning med fordel bli regelen heller enn unntaket. Det vil selvsagt være barn som trenger særlig tilrettelagte opplegg, og som selv verken vil være i stand til eller ha lyst til å delta i overgangssamtalen, og barns deltakelse kan gjerne være valgfri. Men muligheten for selv å få medvirke i en sak som omhandler deres egne liv, kan gjerne uttrykkes eksplisitt og gjøres til en felles praksis. Jeg tror at mange fem- og seksåringer gjerne tar utfordringen med å fortelle hva de selv kan, og hva de bringer med seg av kunnskap inn til skolen. En slik ordning kan være ett ledd i arbeidet med å utarbeide felles nasjonale normer og retningslinjer når det gjelder overgangen fra barnehage til skole. Broström (2002, 2003) hevder at etablering av gode og fleksible system kan bidra til at barns overgang fra barnehage til skole blir vellykket for alle de involverte partene.

Avsluttende kommentar

For at lærerne på grunnskolens 1. trinn skal kunne anvende barns kunnskap som ressurs i undervisningen, må denne kunnskapen innhentes. Mange barn kan bidra til dette ved å fortelle om og fremvise hva de selv opplever å ha av kunnskap. Også barnas foreldre kan være gode samarbeidspartnere for lærerne i barnas (og foreldrenes) overgang fra barnehage til skole. Ikke bare er foreldre viktige rollemodeller for barna sine; de spiller også en sentral rolle i deres læring og skoleprestasjoner (Nordahl, 2007). Mange for-

eldre er dessuten sterkt engasjert i sine barns faglige kunnskap og læring (Glaser, 2011).

Hvis man bestemmer seg for å gjøre forsøk med å anvende barns egen kunnskap som ressurs i skolens undervisningspraksis, kan resultatet bli at enkelte av skolens undervisningsmetoder må gjennomtenkes, revurderes og tilpasses det enkelte barnet i større grad enn det som er tilfellet i dag. Kan hende er dette én vei å gå for å oppfylle kravet i opplæringsloven § 1–2 (Kunnskapsdepartementet, 2012), der det står at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Kan hende blir overgangen fra barnehage til skole enda bedre for barna hvis lærerne vet hva den enkelte har med seg av kunnskap inn i skolen, hvis de vet å anvende denne kunnskapen som en ressurs i undervisningen, og hvis barna tidlig får erfare at deres livsverden og allerede ervervede kunnskap også er relevant og gyldig for skolen. Mange fem- og seksåringer kan både fortelle om og vise frem den kunnskapen de har, så hvorfor ikke gi dem denne muligheten?

Litteratur

- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Ilford: Barnardo's.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Borg, E., Kristiansen, I.H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsstatus*. Rapport nr. 6/08. Oslo: NOVA.
- Broström, S. (2006). Children's perspectives on their childhood experiences. I J. Einarsdottir & J.T. Wagner (red.), *Nordic childhoods and early education* (s. 223–255). Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishers.
- Broström, S. (2003). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. I S. Broström, & J.T. Wagner (red.), *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school* (s. 39–74). Århus: Systime Academic.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I H. Fabian & A.W. Dunlop (red.), *Transition in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (s. 52–63). London: Routledge Falmer.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R.J. Jarvelle & W.J.M. Levelt (red.), *The child's concept of language* (s. 241–256). New York: Springer.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, I., Thorsen, A.A., Løge, I.K. & Omdal, H. (2004). Overgangen fra barnehage til skole. *Bedre Skole*, 4/2004, 80–87.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 47(5), 47–63.

- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Glaser, V. (2011). Foreldrenes rolle i barnets tidlige læring før skolestart. *Prismet*, 61(3), 167–177.
- Graue, E.M. & Walsh, D.J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.E. & Nilsen, R.D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. En publikasjon i Forskningsrådets kunnskapsbase. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hake, K. (1999). Barneperspektiv – en forskningsstrategi. I C.L. Christensen (red.), *Børn, unge og medier* (s. 193–208). Gøteborg: NORDICOM.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaperne. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Veileder. Oslo: Forfatteren. Lastet ned 22. august 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Forfatteren.
- Lillemyr, O.F. (1998). *Overgangen barnehage–småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag*. NTF-rapport 1998:17. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge. Structure and function in development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B.B. Schieffelin (red.), *Developmental pragmatics* (s. 43–72). New York: Academic Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utg.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition. Your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Samlaget.
- Stern, D. (1995). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, J.T. (2003). International perspective and Nordic contributions. I S. Brostrøm & J.T. Wagner (red.), *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school* (s. 11–27). Århus: Systime Academic.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), 244–274.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

English summary: What do four children tell us about their own knowledge before entering school?

We know that children acquire knowledge during pre-school-age, but what kind of knowledge do they express some few months before they enter school? This article is a qualitative interview-study based on four children's personal stories about their own knowledge. In particular, the five-year-olds express their knowledge concerning friendship and social conditions, motor and physical skills and academic knowledge like drawing, writing, counting and how to use digital tools. I discuss the content of what they say in the light of Nelson's theory of script (Nelson, 1986) and ask, among other things, if the knowledge children bring to school is taken account of. I also discuss the importance of the children's knowledge when entering the Norwegian primary school.

Key words: kindergarten, five-year-olds, own knowledge, transition to school, script