

Hanne Tangenes

«Det er gøy og annerledes, men jeg savner barnehagen»

- en kvalitativ studie som undersøker elevenes erfaring med overgangen fra barnehage til skole



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hanne Tangenes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven ønsket jeg å finne ut hvordan eleven på første trinn opplever skolens læringsmiljø, i lys av deres erfaring fra barnehagen. For å få frem denne kunnskapen har jeg valgt å gjennomføre fire semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med til sammen 15 førsteklasinger. Fra skolestart og frem til høstferien observere jeg i klasserommet og på skolefritidsordningen (SFO). Intervjuene fant sted etter høstferien. Her fikk barna selv sette ord på sine erfaringer og opplevelser. Det er spennende og utfordrende når informantene er fem – seks år gamle. Jeg opplevde at barna var villig til å dele sin kunnskap, og at de husket godt fra barnehagen og hadde gjort seg noen erfaringer fra skole.

Funnene i denne studien viser at barna opplevde seg ferdig med barnehagen og var klar for å bli skoleelever. Gjennom besøk på skolen og via eldre søsken hadde de tegnet seg et godt bilde av hva det ville si å bli skoleelev, og de fleste var fornøyd med sin nye status. De opplevde at skolen representerer læring, lekser og et krav om å sitte i ro, samt det fine med å treffe og få seg nye venner. De fremholdt at det var moro å lære noe nytt, samtidig som de savnet muligheten av å være i lek. De forteller at leken på skolen er ganske annerledes enn leken i barnehagen. Annerledes, og ikke så populært, var det å ha med matpakke på skolen. Alle informantene mine gikk på SFO, og dette trekkes frem som en mulighetsarena for måltidsfellesskap, lek og etablering av vennskap.

Ovennevnte funn vil bli presentert nærmere, samt presentert og drøftet opp mot tidligere forskning og teori om overgang, kontinuitet og lek. I studiens teoretiske rammeverk benyttes Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som legger vekt på at elevenes mikrosystemer, barnehage og skole, bør bindes sammen for å legge til rette for muligheten til å oppleve sammenheng.

Abstract

In this master's thesis, I aimed to explore how first-grade students perceive the school learning environment in light of their experiences from kindergarten. To gather this knowledge, I chose to conduct four semi-structured focus group interviews with a total of 15 first graders. I observed the classroom and after-school program (SFO) from the beginning of the school year until the autumn break. The interviews took place after the autumn break, where the children were given the opportunity to express their experiences and perceptions. It was both exciting and challenging to work with informants who were five to six years old. I found that the children were willing to share their knowledge and that they remembered their experiences from kindergarten as well as their initial experiences in school.

The findings of this study indicate that the children felt ready for the transition from kindergarten to being grade school students. Through school visits and information from older siblings, they had formed a good understanding of what it meant to be a student, and most of them were satisfied with their new status. They perceived school as a place for learning, homework, sitting still, and the opportunity to meet new friends. They mentioned that it was enjoyable to learn something new but also missed the freedom to engage in play. They noted that playing in school was quite different from playing in kindergarten. Bringing packed lunches to school was viewed as something different and not so popular. All informants attended the after-school program, which was highlighted as a setting for communal meals, play, and the formation of friendships.

The above findings will be presented in more detail and discussed in relation to previous research and theories on transition, continuity, and play. Bronfenbrenner's ecological systems theory will be utilized as the theoretical framework for this study, emphasizing the need to connect children's microsystems, namely kindergarten and school, to facilitate a sense of coherence.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	4
FORORD	5
1 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG BEGREPSAVKLARING	8
2 KUNNSKAPSGRUNNLAG	10
2.1 BARN OM OVERGANGEN	12
2.2 HVA MØTER FØRSTEKLOSSINGENE?	14
2.3 KJENNETEGN PÅ OG FORSTÅELSE AV LEK	15
3 TEORI	19
3.1 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISK MODELL SOM TEORETISK RAMME	20
3.2 KONTINUITET I ERFARING	22
3.3 ØKOLOGISKE OVERGANGER OG KONTINUITET	23
3.4 FORMER FOR KONTINUITET I OVERGANGEN	25
4 METODE OG DESIGN	28
4.1 FENOMENOLOGI.....	28
4.2 ETISKE VURDERINGER OG LAGRING AV DATA.....	29
4.3 UTVALG AV INFORMANTER	30
4.4 ORIENTERING TIL ELEVENE	31
4.5 OBSERVASJON AV ELEVENS KONTEKST	31
4.6 FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	33
4.7 TRANSKRIPSJON AV FOKUSGRUPPEINTERVJUENE	36
5 ANALYSEPROSESSEN	38
5.1 EN BESKRIVELSE AV STUDIETS KONTEKST (BASERT PÅ MINE OBSERVASJONER)	39
5.2 VALIDITET OG RELIABILITET	40
6 PRESENTASJON AV FUNN	42
6.1 «... DET KJEDLIGSTE PÅ SKOLEN SYNES JEG ER Å SITTE NED OG FØLGE MED»	43
6.2 «VI HADDE IKKE FRILEK I BARNEHAGEN. VI KUNNE LEKE HVA VI VILLE».....	47
6.3 «... DET ER IKKE ER LOV Å VÆRE BESTEVENNER».....	49
7 DRØFTING	52
7.1 SKOLESTART – VELKOMMEN OG SITT NED!	52
7.1.1 «Men vi får maten på SFO, da»	55
7.2 HVORDAN SKOLEN IVARETAR LEKEN.....	56
7.3 HVORDAN SKOLEN IVARETAR OG SKAPER NYE VENNSKAP	59
8 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	62
8.1 NOEN REFLEKSJONER.....	63
9 REFERANSE/LITTERATURLISTE	65
10 VEDLEGG	69
10.1 GODKJENNING FRA SIKT	69
10.2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT.....	71
10.3 INTERVJUGUIDE.....	73

Forord

Å ta en master i spesialpedagogikk har vært lærerikt og har gitt meg større innsikt i faget mitt. Når jeg nå setter punktum for et fireårig studieløp, med en masteroppgave som sluttresultat, er det med stor takknemlighet jeg tenker på til alle de fine menneskene som har heiet på meg. En egen takk går også til Guro, som gjennom samtlige studieår har hjulpet meg å holde kursen; med oppmuntrende fjas, faglige samtaler og gode refleksjoner.

En stor takk går til min dyktige veileder Hilde Dehnæs Hogsnes. Jeg var heldig som fikk deg! Du har veiledet meg til en utvidet forståelse, samtidig som du har gitt gode råd, verdifulle innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Du har en fagkompetanse og et engasjement som har inspirert meg – både i arbeidet med oppgaven og i mitt daglige virke.

Jeg må også få å rette en takk til mine informanter, for at dere ville dele av deres erfaringer. At jeg fikk lære av dere. I forlengelsen av det vil jeg også si takk til deres foresatte, lærere og SFO-ansatte, samt ledelsen, for den muligheten jeg fikk.

Sist, og *aller mest*, vil jeg takke Anne Berit. Du er alt!

Skien, mai 2023

Hanne Tangenes

1 Innledning

Å begynne på skole er en milepel, både for barn og foresatte. Barnehagen er historie og skolen er neste «post på programmet». Hvordan dette møtet blir, kan ha betydning for hvordan barna vil klare seg i resten av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Lillejord et al., 2015). Dette møtet trekkes også frem som en viktig markør i den danske Egmont-rapporten, hvor det beskrives at barn som trives dårlig på skolen og/eller møter utfordringer ved skolestart, er i risikozonen for å ikke fullføre skolegangen eller ta høyere utdanning (Jørgensen & Preisler, 2019, s. 38).

Om en ser tilbake på hva som var intensjonen, da seksåringene begynte på skolen, så var tanken et skoleforberedende år (Lillejord et al., 2018, s. 4), hvor det beste fra barnehage og skole skulle smelte sammen, med hovedfokus på lek og fysisk aktivitet. Hvordan dette har gått blir belyst i evalueringsrapporten ««Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert fremover» (Bjørnstad et al., 2022). Her har Bjørnstad et al. (2022) innhentet kunnskap om «klasseromspraksiser og trekk ved første klasse» fra skoleeiere, skoleledere og førsteklasse lærere (Bjørnstad et al., 2022, s. 8). Rapporten konkluderer ikke, men viser til at det finnes «to ytterpunkter av «lærertyper», der den ene tilnærmingen legger stor vekt på lek, mens den andre er opptatt av det faglige» (Bjørnstad et al., 2022, s. 14). Det å få til en god overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning (SFO) er belyst i flere norske og internasjonale forskningsstudier (Broström, 2009; Dockett et al., 2019; Hogsnes, 2014; Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015), noe jeg vil komme tilbake til.

Gjennom en lovendring i opplæringsloven ble det i Norge, med virkning fra 01.08.2018 bestemt at skoleeier skal utarbeide en plan for samarbeid med barnehagen, for å sikre en trygg og god overgang (Opplæringslova, 1998, §13-5). Tilsvarende finner en i Barnehageloven beskrevet at barnehagene er pliktig til å samarbeide med skolene og SFO (Barnehageloven, 2005, §2a). Styringsdokumentene for barnehage og skole og SFO trekker frem viktigheten av å skape gode overganger fra barnehage til skolestart. I henhold til overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) påhviler det skolen å utvikle et inkluderende fellesskap som «fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I Rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og Rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2017c), refereres det til betydningen av å skape gode overganger for barna. Rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2017c) viser til at SFO en er viktig aktør i det å skape en god overgang,

i når det gjelder «barn på 1. trinn som starter i SFO før sin første skoledag» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, Kap. 5.2.), men også i skoledagen, slik at barna opplever en best mulig sammenheng mellom det å gå på skolen og det å gå på SFO. SFO er et frivillig tilbud som er delvis foreldrebetalt og «... skal være noe annet enn skole og barnehage, og den er ikke en del av skolen» (Regjeringen, 2023). SFO er likevel en del av «skolehverdagen» for over 90 prosent av alle landets førsteklassinger, ikke minst ved at alle førsteklassinger fikk tilbud om 12 timers gratis SFO i uken fra høsten 2022 (Regjeringen, 2023).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min erfaring etter mange år som lærer, og nå som spesialpedagog i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), er at det ofte er tilfeldigheter som avgjør hvordan overgangen fra barnehage til skole ivaretas, og ikke minst hva som møter barna i skolen. I PP-tjenesten har vi et prosjekt som heter «God start» hvor det tilbys veiledning til skolens ledelse, lærerne og andre ansatte, som er tilknyttet første trinn. Målet for prosjektet er å gjøre skolene i stand til å «*legge til rette for et godt læringsmiljø – faglig og sosialt, for alle*». Prosjektet har en systemisk forståelse av læringsmiljø, med fokus på å etablere felles regler og rutiner for trinnet, og at undervisningen er av en slik art at flest mulig har utbytte av ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det spesialpedagogiske ligger i det forebyggende, hvor skolene, gjennom å møte elevene med tidlig innstas og tilpasset opplæring, skal bidra til at elevene i størst mulig grad unngår å oppleve utfordringer som hindrer eller forsinker en positiv utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ved å innhente empiri og undersøke hva forskning og teori beskriver, når det gjelder å skape en god overgang fra barnehage til skole, håpet jeg å tilegne meg kunnskap som kan forbedre praksis og som jeg kan dele med kollegaer i PP-tjenesten og ansatte ute på skolene.

Da jeg bestemte meg for å undersøke nærmere hvordan barn opplevde overgangen fra barnehage til skole, var det ønskelig å gjøre dette gjennom å innhente barnas egne erfaringer. Jeg har derfor valgt elevene som informanter og har gjennom fokusgruppeintervju latt elevene selv sette ord på sine erfaringer og opplevelser. Det å la barna være medaktører understrekes av Hogsnes og Moser (2014), som i sin forskning over tema overgangen fra barnehage til skole, trekker frem betydningen av aktørperspektivet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 21). I synteserapporten «Tiltak med

positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole» (Lillejord et al., 2015), vises det til betydningen av å innhente aktørperspektivet. Dette videreføres i «De yngste barna i skolen : Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging» fra Kunnskapscenter for utdanning, (Lillejord et al., 2018, s. 48). I Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», beskrives også betydningen av å inkludere barnets stemme for best mulig å kunne tilrettelegge for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I mitt daglige virke er det å snakke med elevene en forutsetning, for at jeg skal kunne bistå med å skape en bedre skolehverdag og et trygt læringsmiljø. Det å lytte til barna selv, er nedfelt i Barnekonvensjonen art. 3 og art. 12 (Barnekonvensjonen, 1989). Her heter det at alle barn gis rett til å bli hørt i forhold som berører dem og hvor barnets beste skal være et grunnleggende hensyn. Gjennom å la elevene selv fortelle hvordan de opplever skolehverdagen, vil jeg innhente barnas egen stemme og støtte opp under denne retten.

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Målet med prosjektet er å få kunnskap om *hvordan elevene på første trinn opplever læringsmiljøet, i lys av deres erfaringer fra barnehagen*. Skolen har som nevnt et særlig ansvar i overgangen mellom barnehage og skole, og det er mange faktorer som kan spille inn på hvordan elevene opplever læringsmiljøet.

I forskningskartleggingen «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging» viser Lillejord et al. (2018) til at et godt læringsmiljø kan sees der «læreren utformer relevante oppgaver og støtter og oppmuntrer hver enkelt elev til å samarbeide med de andre elevene» (Lillejord et al., 2018, s. 28) og i «Fag – fordypning – forståelse» er læringsmiljø beskrevet som «... de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Ifølge Utdanningsdirektoratet heter det at «Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i» (Utdanningsdirektoratet, u.å). Dette kan forstås som faktorer som er påvirkbare og som har betydning for elevens læring og trivsel. Dette hentes opp igjen i Meld. St. 28 «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet», hvor læreren fremholdes som den viktigste for

elevens læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Meld. St. 6 (2019-2020) fremheves betydningen av tidlig innsats og det pekes på at hvordan elevens første møte med skolen kan ha betydning for resten av skoleløpet. Dette forsterkes i Egmont-rapporten, som viser til at barn som møter utfordringer ved skolestart er i større risiko for å få et dårligere utdanningsforløp og muligheter for å komme i arbeid (Jørgensen & Preisler, 2019).

Dette viser viktigheten av å legge til rette for en god og trygg skolestart. I kapittel 2.2.6 viser Meld. St. 28 til hva som fremmer gode overganger og sammenhenger i utdanningsløpet, og hvordan dette har betydning for elevens trivsel, utvikling og læring. Dette er i tråd med hvordan opplæringsloven §9, fastslår at alle har rett til et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998). Faktorer som vil være med på å ivareta dette refereres i Lillejord et al. (2018) og handler blant annet om det å etablere «god relasjon mellom elev-lærer og elev-elev» (Lillejord et al., 2018, s. 38) og møte elevene med «vennlighet, nærhet, forutsigbarhet og trygghet» (Lillejord et al., 2018, s. 48). Samlet er dette faktorer som ivaretar faglig og sosial læring, og som har betydning for de yngste barnas trivsel og læring.

For å belyse problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål, som har vært retningsgivende for innhenting av empiri, analyse og drøfting.

- F1: Hva vektlegger barn når de snakker om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole?
- F2: Hvordan omtaler barna barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø?
- F3: Hvordan opplever barna sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?

2 Kunnskapsgrunnlag

Her vil jeg gjøre rede for relevant forskningslitteratur som tar for seg overgangen fra barnehage til skole, med et spesielt søkelys på forskning som formidler aktørperspektivet – gir barna en stemme, og beskriver hva som kan fremme og legge til rette for opplevelsen av gode læringsmiljø.

Jeg har gjort søk i to elektroniske databaser; Oria (Norsk fagbibliotek)¹ og Google Scholar². Jeg ønsket å få oversikt over nyere forskning, fortrinnsvis fra de ti siste årene. Videre ønsket jeg at disse studiene skulle ha sin bakgrunn fra skoler/forskning i Norge. Søkeord jeg valgte var «overgangen barnehage skole, første klasse, skolestartere, skolestart, læringsmiljø,» og/eller en kombinasjoner av disse. Gjennom lesing av relevante norske artikler har jeg blitt ledet videre og også gjort meg kjent med, annen nordisk og internasjonal forskningslitteratur på området. Kunnskapsgrunnlaget vil bli presentert i det følgende.

Jeg startet med å se på to synteserapporter fra Kunnskapssenter for utdanning. Rapporten «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole» (Lillejord et al., 2015), viser til at de fleste takler overgangen fra barnehage til skole uten de store utfordringer, men at det også er barn som opplever uro i forbindelse med overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 3), noe som tilskrives mangelen på sammenheng (Lillejord et al., 2015, s. 4). Rapporten presenterer funn fra 42 fagfelleverderte artikler fra 13 ulike land fra tidsperioden 2010-15, hvor det pekes på hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. Under konklusjon og funn trekkes behovet for å legge til rette for sammenheng og samarbeid frem, samtidig som barnehagens og skolens særpreg bør opprettholdes. Avslutningsvis pekes det på at det trengs mer forskning fra aktørperspektivet (Lillejord et al., 2015, s. 62).

Den andre kunnskapsoversikten «De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (Lillejord et al., 2018) presenterer 32 artikler som har hatt fokus på «lekens betydning for barnas sosiale utvikling» og 23 artikler som har undersøkt arbeidsmåter for de yngste elevene i skolen og deres læringsmiljø. Rapporten viser til et motsetningsforhold mellom barnehage og skole, hvor barnehagen har et hovedfokus på lek, omsorg og trivsel, mens skolens

¹ <https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?vid=HIT&mode=advanced>

² <https://scholar.google.com/>

pedagogikk retter seg mot undervisning, læring og innhold (Lillejord et al., 2018, s. 24). Første del av rapporten oppsummerer at det går et skille mellom hvordan en ser på lek – om den skal være initiert av barna selv eller om den skal være planlagt og styrt av voksne. Det trekkes videre frem at det å bli undervist (av voksen) er en lite egnet metode for å skape motivasjon og lærelyst, sammenlignet med det å selv være aktivt utforskende. Forholdet faglig og sosial læring beskrives som «uløselig knyttet sammen og forutsetter hverandre» (Lillejord et al., 2018, s. 25). I andre del av rapporten oppsummeres betydningen av elevsentrert undervisning, viktigheten av relasjonene elev-elev og elev-lærer og tidlig innsats. Et siste poeng som vektlegges er hvordan klasserommet organiseres og klasseledelse utøves (Lillejord et al., 2018, s. 48). I konklusjonen vises det til at lover, forskrifter og planverk er i overensstemmelse med det forskningen anbefaler, men at om en skal lykkes må barnehage og skole samarbeide. Et forslag er at «barnehagelærere og skolelærere i fellesskap utvikler en lekbasert pedagogikk» (Lillejord et al., 2018, s. 49). Da det vil sannsynliggjøre at barna i større grad vil oppleve at skolen bygger på, og er en fortsettelse av barnehagen, hvor elevene får medvirke i egen læring og at det ikke skiller mellom faglig og sosial læring (Lillejord et al., 2018, s. 49).

Videre har jeg sett på to arbeidsrapporter fra OsloMet; «Overgangspraksiser, læring og undervisnings-praksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang» (Hølland et al., 2021). Denne evaluerer seksårsreformen og beskriver kjennetegn ved skolehverdagen til de yngste elevene i dag. Rapporten har søkelys på og presenterer norsk og nordisk forskning, og er således et supplement og en komplementering til «De yngste barna i skolen» (Lillejord et al., 2018) som tok for seg både norsk, nordisk og internasjonal forskning.

Den andre rapporten fra OsloMet er ««Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? - En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse» (Bjørnstad et al., 2022). Dette er en første delrapport i evalueringen av seksårsreformen. Den gir et rettoperspektiv på hvordan læreplanverket har tilrettelagt for de yngste i tidsrommet fra 1990 – 2020, og denne presenterer data fra surveyundersøkelser stilt til skoleleiere, skoleledere og førstetrinns lærer (Bjørnstad et al., 2022, s. 21). Oppsummert rapporterer lærerne at de har fokus på bokstavinnlæring og grunnleggende ferdigheter, at undervisningen preges av lærerstyrte økter, med klasserommene innredet med mulighet for både pultrekker og gruppebord. Det rapporteres videre at leken i klasserommet i hovedsak er tilrettelagt av lærer. Det er flere som benytter seg av

uteskole i dag, enn i 2001 (Bjørnstad et al., 2022, s. 16). Hvordan dette løses på de ulike skolene stort sett opp til den enkelte lærer å utforme (Bjørnstad et al., 2022, s. 9).

I «*Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*» har forskerne innhentet empiri fra barn som går på SFO, deres foresatte og SFO-ansatte. Rapporten vises til betydningen av lek, mat og måltidsopplevelser, og ikke minst at barna ikke nevneverdig skiller mellom det å gå på skole og det å gå på SFO. Det understreker betydningen av et tett samarbeide mellom skole og SFO (Hogsnes et al., 2017).

Antologien «*Eldst*» er en skriftserie i bokserien «Barndom i barnehagen». Denne utgaven inneholder norske og nordiske forskningsartikler, som tar utgangspunkt i hva som vil være av betydning for barna i deres overgang fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen. Et gjennomgående tema er kontinuitet, hvor barn må få mulighet til erfarer sammenheng fra og mellom barnehage og skole (Øksnes & Schanke, 2023).

2.1 Barn om overgangen

Forskningen som tar for seg overgangen fra barnehage til skole har ofte et voksenperspektiv. Med det mener jeg at forskningen i første rekke har etterspurt og sett på hva og hvordan skoleledere og/eller lærere og SFO-ansatte erfarer barnas overgang fra barnehage til skole og SFO. Forskning som har innhentet informasjon fra barna og etterspør deres erfaringer, er mer sjelden, men noen unntak er det.

I «*Kontinuitet og diskontinuitet i barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*» har Hogsnes (2016) undersøkt hvordan og om; barnehagelærere, førsteklasselærere og SFO-ledere tilrettela for at barna skulle få en god opplevelse av overgangen fra barnehage til skole og SFO. Avhandlingen undersøker hvordan barna selv opplevde kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og SFO. I dette arbeidet har hun innhentet barns egne synspunkter og erfaringer. Hun har observert barna i barnehagen og fulgte dem over i skolen, og hun har før og etter skolestart gjennomført fokusgruppeintervjuer med 15 barn (Hogsnes, 2016, s. 51). Barna fikk i denne studien utdelt et kamera, slik at de kunne fange opp

«viktige hendelser», og fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med bakgrunn i barnas egne bilder.

Studien viser at vennskap – som sosial kontinuitet, er prioritert, og det vises til at vennskap fra barnehagen vil kunne være med på å skape trygghet i overgangen, samtidig som det å etablere nye vennskap blir ansett som viktig (Hogsnes, 2016, s. 73). Avhandlingen peker på betydningen av å inkludere barna selv, for å kunne skape gode overgangspraksiser og kontinuitet. Når ansatte i barnehage og skole har kunnskap om barnas erfaringer og interesser, kan de la barna bruke dette i overgangen (Hogsnes, 2016, s. 75). Det å la barna bli kjent med hva som møter dem når de starter på skolen, vil også kunne gjøre barna mer trygge og tilfredse. Her trekkes det frem at barna har en oppfatning av hva som møter dem på skolen, men at SFO er underkommunisert (Hogsnes, 2016, s. 80). For å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene, er det viktig at skolen anerkjenner den kunnskapen og kompetansen som barna har med seg fra barnehagen (Hogsnes, 2016).

I artikkelen «*Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole?*» drøfter Semundseth (2013) betydningen av barns kunnskap i møtet med den norske grunnskolen. Hun har gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse, hvor fire barn forteller hva de vet om skolen, som de skal begynne på om noen måneder (Semundseth, 2013, s. 19). Denne studien er et delprosjekt i et FoU-prosjekt ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning og har som mål å formidle hva slags kunnskap barn selv har (Semundseth, 2013, s. 10). Funnene hennes viser at barn har med seg kunnskap om vennskap og sosialt samvær, om motorikk og fysisk ferdigheter og akademiske ferdigheter (Semundseth, 2013, s. 20). Hun stiller spørsmål om skolen og lærerne kjenner til hva slags kunnskap barna har med seg, og hvorvidt denne kunnskapen benyttes som en ressurs i skolens undervisningspraksis. Hun peker her på at overgangen fra barnehage til skole kan bli enda bedre for barna om lærerne vet, anerkjenner og nyttiggjør seg av elevenes allerede ervervede kunnskap (Semundseth, 2013, s. 23).

Boken «*Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*» refereres det til flere nordiske studier og forskning, som setter søkelyset på overgangen fra barnehage til skole, ut fra barnas perspektiver. Her blir barnas uttrykk løftet frem; både de sosiale og emosjonelle sidene, overgangspraksisene og deres syn på læring og medvirkning i barnehage, skole og fritid. Funnene understreker viktigheten av å lytte til og respektere barns perspektiver ved overgang til skolen, og

det refereres til hvordan en ved å lytte til barna, kan utforme gode pedagogiske praksiser (Dockett et al., 2019).

I artikkelen «*Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører*» vises det til hvordan lek forstås for elever i første klasse. I denne studien har forskerne intervjuet elever, foresatte og lærere. Metoden som er brukt, der hvor barna selv er aktører, er fokusgruppeintervjuer med 20 førsteklasinger, observasjon i klasserom og uterom, samt at elevene fikk mulighet til selv å ta bilder av steder de leker i skolegården (Becher & Håøy, 2022, s. 335). Etter gjennomførte intervjuer viser Becher og Håøy (2022) til tre perspektiver på lek. Den første kategorien lek forstås utfra et dannelsesperspektiv, hvor barna selv styrer leken uten deltakelse fra lærer. Den neste kategorien omhandler lek i et utviklingsperspektiv, og kan forstås dithen at lek er nødvendig for barns utvikling. Her vil leken inneholde støtte, veiledning eller tilrettelegging. Den siste kategorien er lek i et læringsperspektiv. Her er leken styrt av lærer og vil kunne knyttes til fag og måloppnåelse (Becher & Håøy, 2022, s. 337). Sammenfattet viser studien at foresatte og elevene savner leken i skolesammenheng. Det pekes på at elevene selv definerer at det er lek, når de selv har regien på leken. Når det er lek for lekens skyld. Studiet viser også at både foresatte og lærere anerkjenner behovet for lek, men praksis synliggjør at det ikke er en god nok balanse mellom lek og læring. I prioriteringen mellom lek og faglige ferdigheter, viser det seg at leken taper. Lærerne velger (somregel) å holde fokus på «faglige ferdigheter og tidlig innsats» (Becher & Håøy, 2022, s. 343).

2.2 Hva møter førsteklasingene?

Det å starte på skolen handler også om at barnehagen erstattes skolen og klasserommet. Det er ikke en fasit på hvordan det fysiske miljøet skal være, i noen av institusjonene, men det er gjennomgående en forskjell på hvordan barnehagene og skolene er i utforming og innredning.

Hva som møter førsteklasingen i overgangen fra barnehagen til skole, knyttet til den fysiske utformingen av rommet, har Becher (2018) beskrevet i «Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse». Her vises det til at barn lærer gjennom lek, samtidig som klasserommens fysiske miljø ikke inviterer til sosialt samspill, men kan fremstå med en organisering som gir læreren muligheten til å organisere og til kontrollere elevene. Becher

presenterer her begrepet «stolifisering» (Becher, 2018, s. 78). Det betyr at elevene har faste plasser, egen stol og pult, hvor de skal sitte i ro. Dette forstår lærerne som det beste utgangspunktet for at elevene skal følge med, og for at de selv enklere skal kunne holde ro og orden i klasserommet. Forskeren viser til at klasserommet ikke inviterer til bevegelse og lekende aktiviteter. Becher (2018) fremholder, ut fra sin empiri, at «klasserommet i liten grad er tilpasset skolestarteren» (Becher, 2018, s. 86).

Det er utfordrende for de yngste elevene å sitte rolig over en lengre periode. Vingdal (2018) trekker frem elevenes behov for å røre på seg og for å få pauser, og dette henger nært sammen med «eit heilskapleg læringssyn» (Vingdal, 2018, s. 34). Barn som blir henvist til inaktivitet og stillesitting kan pådra seg skjelettplager, for «fysisk aktivitet styrker skjelettet» (Vingdal, 2018, s. 39). Det å se hele eleven er viktig for læring. For å få til dette må en tenke mer helhetlig og ta hensyn til det; kognitive, sosiale og fysisk-motoriske hos barna. Barnekroppen er konstruert for aktivitet, og kombinasjonen og samspillet mellom det kognitive, sosiale og fysisk-motoriske, vil ha betydning for hvordan barn lærer og utvikler seg (Vingdal, 2018).

2.3 Kjennetegn på og forståelse av lek

Offentlige dokumenter, organisasjoner og forskningsartikler referer til lek på ulike måter. FN definerer lek på følgende måte: «*Barns lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår*» (FN, 2013, s. 5). I Overordnet del i LK20 heter det «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Når lek trekkes frem og omtales innen forskningen, er det interessant å se på hva som beskriver lek. Lillemyr (2019) drøfter hva som legges i lek, om lek bare er for barn og hvem som skal tilrettelegge for barns lek (Lillemyr, 2019, s. 57). Han sier videre at lek ikke er én ting, men kan ses opp mot danning. Lek «unndrar seg våre forsøk på å definere den» (Lillemyr, 2019, s. 59) og det er vanskelig å gi en «entydig forklaring eller definisjon av lek som fenomen» (Lillemyr, 2019, s. 60). Han skisserer tre sentrale dimensjoner som kan beskrive lek som fenomen. Det første fenomenet er hvordan lek har en egenverdi for barna. Her trekker Lillemyr frem lekens «sosiale og kulturelle

verdi» (Lillemyr, 2019, s. 65), hvor det legges vekt på at lek har en verdi i seg selv og i samspill med andre. Han sier videre at leken kan belyses gjennom en sosiokulturell, antropologisk og filosofisk tilnærming, hvor henholdsvis det sosiale og relasjonelle, det kommunikative og her-og-nå-opplevelsen trekkes frem. Det andre fenomenet handler om læring gjennom lek, og her viser han til den betydningen av lek for å fremme språklige og sosial læring. Det refereres til den filosofiske forståelse hvor barnet skal forhold seg til her-og-nå-situasjonen, som gir trening i å improvisere og være spontane og skapende i den konteksten de befinner seg. Lillemyr sier at «selv om mange heller vil kalle dette danning enn læring, er det likevel en form for læring i bred forstand» (Lillemyr, 2019, s. 65). Det siste fenomenet han trekker frem er lek som inspirasjon og motivasjon. Her vises det til hvordan lek kan være med på å gi barn opplevelser gjennom lek, og hvordan leken kan være med på å gi opplevelse av mestring. Avslutningsvis peker han på at leken representerer en verdi i seg selv, og ovennevnte dimensjoner vil være av betydning for de yngste barna. Det å legge til rette for trivsel og glede i lek og læring kan være med på å skape både utfordringer og trygghet i overgangen fra barnehage til skole.

Selv om leken ikke helt lar seg definere, mener Broström (2019) at det vil være tjenlig å si noe om hva vi forstår med lek, når vi sier at det bør være mer lek i skolen (Broström, 2019, s. 44). Han trekker ved det opp fire sentrale dimensjoner ved lek, og da særlig det som forstås som rollelek. Den første dimensjonen beskrives som selvbestemmelse. Det vil si at leken skjer utfra det initiativ som barnet selv tar. Det er barnet selv som bestemmer hvem det skal leke med og hva de skal leke, hvor dette skjer i en dialog mellom de som skal leke sammen. Den neste dimensjonen handler om at leken er indre motivert og at leken lekes for å leke. Den tredje dimensjonen handler om at barna kan gå inn i en fantasiverden i leken, og kan gjennom det gå inn (og ut) av kreative fiktive roller. Den siste dimensjonen viser til kommunikasjon, hvordan barna kommuniserer for å gå inn i leken, og hvordan de går inn i de ulike rollene og kommuniserer ut fra sin rolletolkning. Broström peker på at skolen kan og bør legge til rette for at barna «på egne premisser uforstyrret kan konstruere deres egen lege uden voksenindblanding» (Broström, 2019, s. 47). For å kunne skape denne leken viser han til det fysiske rom, og at dette er en type lek som ofte vil kunne skape et høyt engasjement – både når det gjelder lyd og kroppslig aktivitet, og som gjøre at barna glemmer «tid og sted». Han viser til at dette er en lekform som også kan inkludere voksne, og deres deltakelse vil være en styrke for de barna som trenger å få styrket sin lekekompetanse (Broström, 2019, s. 51). Lekens innhold kan også kobles opp mot lærerstøttet lek, og han viser til

flere eksempler på hvordan lek kan benyttes i skolen (Broström, 2019, s. 52-53). Avslutningsvis trekker han frem at det er noen barrierer; samfunnsmessig forståelse av betydningen av lek og skolens undervisningspersonell. Han løfter her frem barna, og håper at barrierene overvinnes, slik at leken skal få den plassen i skolen, som elevene fortjener og trenger.

Becher og Høyland har, med referanse til tidligere forskning (Becher & Høyland, 2019, s. 80), konstruert fire kategorier som kjennetegner lek. Det første kjennetegnet er «bevegelse i intervall». Dette forstås dithen at barn har behov for å være aktive og de har behov for en pause (Becher & Høyland, 2019, s. 79). De referer til barnas fysikk og at de er i vekstperiode, hvor de har naturlig behov for å bevege seg og ikke bli sittende i ro på en stol. Det motsatt kan gi barna en «smertelignende tilstand i kroppen» (Becher & Høyland, 2019, s. 79). Hvordan elevenes klasserom er utformet, vil kunne gi barna en pekepinn på hva som er lov og hva som er forventet av dem. Det tradisjonelle klasserommet med pulter og stoler på rekke og rad, har vært (og er) det som preger norske klasserom (Becher & Høyland, 2019, s. 85). Den neste kategorien handler om «aktiv, undersøkende læring» og her refereres det til betydningen av elevaktive arbeidsformer, som muliggjør det å være aktiv og arbeide undersøkende. Den tredje kategorien peker på «fantasi og forestillingsevne», hvor det å gi elevene sanselige opplevelser og inntrykk kan være med å stimulere fantasi og muliggjøre lærelyst. Den siste kategorien sier noe om det viktige av at barna oppfordres til å bruke «kommunikasjon – interaksjon – språk» (Becher & Høyland, 2019, s. 89). Forskerne viser til at barn har behov for aktive, lekende læringsformer, med mulighet til samspill seg imellom. Allikevel er det «stolifisering» (Becher, 2018), hvor barnet sitter stille på stolen sin, som preger klasserommet. For å kunne følge opp gode intensjoner, med plass til det utforskende og aktive barnet, er det nødvendig å se på romløsninger, innredning og pedagogisk praksis (Becher & Høyland, 2019, s. 90)

Det foreligger ulike oppfatninger og forståelser, og ingen faglig definisjon, av hva lek er (Becher, 2018, s. 59). Dette vil kunne påvirke den enkelte lærers forståelse av fenomenet, som igjen vil kunne prege hvordan denne legger til rette for lek generelt og for de yngste barna spesielt (Løndal, 2019, s. 98). Forskning samlet av Lillejord et al. (2018) viser at barna gis mulighet til mindre lek etter skolestart og at denne leken også er annerledes (Lillejord et al., 2018, s. 13). Det å legge til rette for lek for de yngste barna, vil kunne bidra til at barna får vist og brukt overgangskompetanse og ved det i større grad erfarer sammenhenger (Hogsnes, 2019; Hogsnes,

2022). Hogsnes viser til at det først og fremst er barnas egeninitierte lek, som er med på gi dem erfaringer med sammenheng mellom institusjonene (Hogsnes, 2019, s. 88). Det vil uansett være av betydning at skolen legger til rette for lek som en del av det pedagogisk arbeidet (Hogsnes, 2022, s. 38).

3 Teori

I denne delen vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket. Teorien skal knyttes til og vil være med på å belyse oppgavens problemstilling. Her har jeg valgt teori som innehar et utviklingsøkologiske perspektiv og teori som omhandler kontinuitet og erfaring. Bakgrunnen for valget av denne forankringen, er at disse teoriene identifiserer systemer som har betydning for barns utvikling og læring.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell omhandler samspill og påvirkning innenfor og mellom ulike systemer på ulike nivå (mikro-, meso-, ekso- og makro). Modellen viser hvordan barns oppvekst og sosiale utvikling påvirkes av disse systemene. Hogsnes (2019) peker på at denne teorien er anvendelig når en skal «se på ulike mikronivåer og relasjonen mellom dem» (Hogsnes, 2019, s. 15). Dette kan forstås som hvordan barn bruker tidligere erfaringer for å finne en balanse i overgangen fra det etablerte til det nye de inngår i (Bronfenbrenner, 1979).

Jeg har også benyttet teori knyttet til overganger, og her har jeg benyttet begrepet slik Broström (2009) drøfter det i artikkelen «Tilpasning, frigjøring og demokrati» (Broström, 2009). Overganger kan forstås som henholdsvis horisontale og vertikale, hvor horisontale er de mer dagligdagse forflytninger, mens vertikale er større og mer markante overganger. Når jeg ser på overgangen fra skole til barnehage omtales det som en av de mer omfattende og krevende overgangene (Broström, 2009, s. 25). Dette er også overganger hvor det gjerne er eller kan være, brudd i noen relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 56; Hogsnes & Moser, 2014). I samband med overganger viser Broström (2009) til betydningen av kontinuitet, her først og fremst forstått som fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Disse kontinuitetsbegrepene blir også løftet frem og drøftet bredt av Hogsnes og Moser i «*Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*» (Hogsnes & Moser, 2014).

Jeg har brukt teori fra Dewey om kontinuitet i erfaring (Dewey, 1997). Han viser til hvordan barns tidligere erfaringene vil kunne påvirker dem i overganger, hvor de inngår i nye kontekster. De opplevelsene vi har bindes sammen i erfaringer, som danner grunnlaget for fremtidige erfaringer. Dette gjelder så vel gode som dårlige erfaringer (Dewey, 1997).

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell som teoretisk ramme

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, tar utgangspunkt i det kontekstuelle. Den har (opprinnelig) fire ulike systemnivåer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. På et senere tidspunkt, la Bronfenbrenner til krononivået. Denne systemteorien kan hjelpe meg til å forstå hvordan ulike hendelser i et barns liv kan påvirke deres utvikling. Når et barn går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev, vil denne overgangen representere et brudd og et møte med et nytt miljø og nye mennesker. Teorien kan hjelpe oss med å forstå hvordan barnet kan tilpasse seg denne nye konteksten, og hvordan ulike systemer kan samspille og påvirke barnets skolestart (Bø, 2018, s. 170). Jeg vil her beskrive de ulike nivåene og hvordan denne modellen kan hjelpe meg til å forstå min problemstilling.

Den utviklingsøkologiske modellen visualiseres gjerne som koaksiale sirkler hvor mikronivået er den innerste sirkelen, deretter meso-, ekso- og makronivået den ytterste (Bronfenbrenner, 1979, s. 7-8). Modellen beskriver hvordan barnet skal være i sentrum i et systemperspektiv, hvor utvikling og læring er et resultat av samfunnets fokus, engasjement og samarbeid. Mellom de ulike systemnivåene vil det være flytende overganger (Bø, 2018, s. 170). De økologiske overgangene handler om at mennesker deltar og utvikler seg i samspill med andre mennesker. Denne utviklingen er ikke standardisert, men vil være et resultat av samhandlingskvalitet og den konteksten den enkelte befinner seg i. Barnet vil således være i konstante økologiske overganger (Bronfenbrenner, 1979, s. 6) og vil kunne påvirke systemet gjennom å tilpasse seg nye vilkår i en ny setting. Dette foregår parallelt, i flere ulike miljøer, som igjen påvirker hverandre, slik at de ulike nivåene samlet fungerer som en helhet. Bronfenbrenner (1979) selv brukte «russiske dukker» som metafor for hvordan han så for seg modellen, og beskriver at dukkene er plassert inne i hverandre, samtidig som de er adskilt og utgjør en helhet (Bronfenbrenner, 1979; Hogsnes, 2019).

Det første, *mikronivået*, inneholder de og det som står barnet nærmest og vil gjerne omfatte familien, skolen, venner, nærmiljøet og ulike fritidsaktiviteter. Bø (2018) har delt dette inn i hoved- og delmikro, hvor hvert mikromiljø inneholder flere delmikrosettinger, som det enkelte barnet vil veksle mellom å tilhøre (Bø, 2018, s. 172). I følge Bronfenbrenner (1979) er det hendelser som barnet blir presentert for i dets nære omgivelser, og som omhandler sosiale situasjoner som skjer i det daglige, som i størst grad påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 165). Det er her barnet

utvikler seg, sosialiseres, påvirkes og selv påvirker, i møte med andre mennesker. En kan si at mikronivået representerer det stabile, det som stadig er tilgjengelig, som i familien, barnehagen, skolen og SFO (Hogsnes, 2019, s. 14). Dette kan illustreres gjennom følgende eksempel – en gutt som går siste året i barnehagen vil kunne ha roller som sønn, bonussønn og bror hjemme, og eldst og førskolegruppebarn i barnehagen. Når han tar steget inn i skolen vil han få en ny rolle som elev i første klasse, SFO-barn og yngst på skolen.

Det neste nivået er *mesonivået*. Mesonivået handler om å skape forbindelser mellom det barnet treffer og omgås på mikronivået (Bronfenbrenner, 1979, s. 25), som samarbeid mellom hjem-skole, venner og familie. Relasjoner i dette systemet oppstår gjennom ulike former for kontakt mellom aktørene og «at personene i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre» (Broström, 2009; Bø, 2018).

Det tredje nivået, *eksonivået*, inneholder elementer som barnet ikke står i en direkte relasjon til eller har innflytelse på, men som i større eller mindre grad påvirker barnet og dennes omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Hogsnes (2019) omtaler kommunens overordnede planer for barns overgang fra barnehage til skole, som tilhørende på eksonivået. Dette er planer som legger føringer for barns erfaringer, foreldrenes deltakelse og pedagogenes praksis i overgangen, uten at barna selv er til stede, men «planene som legges der får konsekvenser for barnas erfaringer med overgangen og skolestarten» (Hogsnes, 2019, s. 14). Planene vil således indirekte påvirke barnas erfaring når de begynner på skolen. Altså vil beslutninger og prosesser på eksonivået vise seg i det som barnet vil erfare på mikro- og mesonivået.

Det fjerde nivået er *makronivået*. Makronivået omfatter samfunnets formelle rammer med offentlige lover og politikk, men også hvordan samfunnet skal organisere seg gjennom kulturelle verdier og tradisjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Påvirkninger fra mesonivået formidles indirekte til eleven gjennom blant annet lovgivning, nasjonale og lokale læreplaner og andre ideologiske og politiske føringer. Disse styringsdokumenter gir føringene «via ekso, meso, mikro og inn til individet» (Bø, 2018, s. 177) og sier noe om hva elevene skal møte i skolen og deres forventet utbytte.

For å synliggjøre tidslinjen, la Bronfenbrenner i 2005 til ytterligere ett nivå i modellen, *krononivået*. Dette kan ses som et femte nivå i den utviklingsøkologiske modellen og vil representerer barnets livshistorie. Dette kan være med å beskrive hvilken historisk epoke en befinner seg i og de eventuelle (generasjons)forskjeller dette kan synliggjøre (Hogsnes, 2019, s. 15). Dette kan f.eks. forstås som hvordan innføring av nye læreplanen, skolereformer, ny

opplæringslov, kan være hendelser på vil påvirke elevenes erfaringer og opplevelse av skolehverdagen.

Bronfenbrenner har utviklet sin modell over tid. Han var opptatt av å se alle sider ved barnets utvikling og sammenhengen mellom disse. I sine senere arbeider kalte han det en bioøkologisk modell, der både de biologiske forutsetningene, de psykologiske prosessene og de atferdsmessige aktivitetene, vektlegges sterkere (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 265). Her viser de til Bronfenbrenners teori om at ubalanse i ett eller flere av systemene eller i relasjonen mellom systemene, har to mulige utfall «til kompetanse eller dysfunksjon» (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 269).

I lys av min problemstilling vil denne modellen sine ulike nivå kunne peke på faktorer som har innvirkning på den enkelte elevs hverdag. Innen barnehagens og skolens mikronivå vil elevene bygge relasjon til de andre barna, og disse kan bli rokket ved når barna forflytter seg innen mikronivået, ved å gå fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev. Overganger kan derved (og i denne oppgaven) forstås som økologiske overganger hvor barnet endrer rolle eller status (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). De planene som skole og barnehage har for overgangen vil gi elevene ulike erfaringer og skaper ulike forventninger. Dette er planer som gjerne er ferdigstilt med påvirkning fra flere nivåer, og som er lovfestet i eksnivået. Hvordan denne overgangen blir, vil påvirkes av hvordan foresatte, barnehage og skole kjenner til hverandre og hvordan de samarbeider. Dette vil påvirke utfallet, og dersom elevene opplever at det er store forskjeller og kanskje uenighet, kan dette føre til mindre grad av trygghet, enn om det foreligger et godt samarbeid.

3.2 Kontinuitet i erfaring

Kontinuitet i erfaring er et sentralt begrep hos John Dewey. Dewey (1997) peker på at «the achievements of the past provide the only means at command for understanding the present» (Dewey, 1997, s. 79). Dette kan forstås som at de erfaringene vi har med oss fra en arena danner grunnlaget for de valgene vi tar og hvordan vi forstår nåtiden. Denne «teorien synliggjør betydningen av at institusjonene må knyttes til og ses som en integrert del av barns sosiale liv» (Hogsnes, 2016, s. 35).

Det er i møte med nye situasjoner og arenaer, barna kan ta i bruk sine erfaringer for på finne løsning(er) på de nye utfordringene. Overgangen fra barnehage til skole er en ikke valgt overgang, men er knyttet til barnets alder. Om det skal bli en positiv erfaring som barnet kan bygge videre på (Dewey, 1997, s. 27), er det viktig at erfaringen settes i en sammenheng og har en kontinuitet. Dewey (1997) knytter dette til prinsippene om samhandling og kontinuitet (Dewey, 1997, s. 56). Det å skape en sammenheng fra det kjente til det ukjente kan forstås som å skape kontinuitet, noe som fordrer at de ulike institusjonene kjenner til hverandres pedagogiske virke (Broström, 2009). Her vil det være positivt «at barnet tar i bruk sine tidligere erfaringer i møte med det nye» (Hogsnes, 2016, s. 3). Om barna ikke får brukt sine erfaringer, vil de ikke få mulighet til å overføre sin kompetanse og ved det oppleve en diskontinuitet (Hogsnes, 2019, s. 3).

Dewey trekker frem erfaringer som oppstår i samspill med omgivelsene. Han viser til omgivelsens erfaringskontinuitet hvor han sier «the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after» (Dewey, 1997, s. 29). Dette kan forstås som at institusjonene også endrer seg, gjennom å få erfaring og disse erfaringene brukes til å gjøre noe nytt. Det betyr at den kontinuiteten som skapes skaper en utvikling (Hogsnes, 2019, s. 91).

3.3 Økologiske overganger og kontinuitet

Broström (2009) sier at den økologiske modellen kan hjelpe oss til å formulere viktige spørsmål, for bedre å forstå overganger og kontinuitet mellom barnehage og skole (Broström, 2009, s. 26). Han trekker også frem begrepene vertikale og horisontale overganger. De vertikale overgangene handler om at barnet opplever ett eller flere brudd i relasjoner (Broström, 2009, s. 24-25). En vertikal overgang kan forstås som når barnet går fra et trygt barnehagemiljø til å skulle begynne på en fremmed skole, og treffe mange nye og ukjente barn og voksen. Dette kan være sårbart for barnet, og den erfaringen barnet har fra tidligere vertikale overganger vil kunne være av betydning for den nye overgangen (Hogsnes, 2019). De horisontale overganger er «en forflytning mellom tre kontekster» (Broström, 2009, s. 24-25). I denne overgangen skjer det ikke tilsvarende brudd, det handler om at de daglige overgangene; hjem, barnehage-skole-SFO og hjem igjen (Hogsnes, 2019, s. 56). Om barna opparbeider god «overgangskompetanse» (Hogsnes, 2019, s. 57) vil dette kunne

være med på å skape positive forbindelseslinjer og bygge bro mellom de overgangene de til stadighet vil oppleve, i en skolehverdag (Hogsnes, 2019, s. 58-59).

Bronfenbrenner trekker frem hvordan et menneskes rolle skifter gjennom en «ecological transition», som kan forstås som en økologisk overgang som skjer som resultat av en forandring (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Overgangen fra å være eldst i barnehagen til å være yngst i skolen representerer en endring i barnets rolle. Her påpeker Bronfenbrenner (1979) at dette kan være sårbare overganger for mange barn, fordi belastningen av alle de nye forordningene kan oppleves utfordrende for barnet. Det handler ikke bare om de forventninger barnet har til seg selv, men også om skifte av omgivelser, og omgivelsens forventninger som følges av overgangene. (Bronfenbrenner, 1979, s. 6).

I boken «*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*» presenterer Bronfenbrenner 55 hypoteser, som er en samling påstander for å forstå hvordan de ulike nivåene samhandler med hverandre for å skape en positiv utvikling. Gjennom disse hypotesene forklarer han den utviklingsøkologiske modellen og beskriver overgangene fra en setting eller rolle til en annen, og hvordan utfordringer og støtte og sammenhenger har betydning. Han avslutter med:

«The developmental effect of a transition from one primary setting to another is a function of the match between the developmental trajectory generated in the old setting and the balance between challenge and support presented both by the new setting and its interconnections with the old. The nature of this balance is defined by previous hypotheses specifying the conditions of micro-, meso-, and exosystems conducive to psychological growth, with due regard to the person's stage of development, physical health, and degree of integration with as opposed to alienation from the existing social order.»

(Bronfenbrenner, 1979, s. 288)

Dette kan forstås som at barn i overgangen fra barnehage til skole vil møte utfordringer. I dette møtet trenger barna å oppleve en balanse mellom utfordring og støtte. Hvordan dette møtet blir vil også kunne ses på i lys av barnas utviklingsstadium.

Bronfenbrenner trekker også frem betydningen av relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 29), og i det refererer han til begrepet dyade (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Dette kan forstås som en relasjon mellom to mennesker som er i kontakt med hverandre og som påvirker hverandre. Dyade befinner seg også på tvers av kontekster og kulturer, og det kan være kontakt på tvers av og i ulike mikronivåer. Når dette skjer forstår Bronfenbrenner det som transkontekstuelle dyader (Bronfenbrenner, 1979, s. 213), og i dette viser Hogsnes til hvilken betydning det kan ha for barna at de får være i overgangen fra barnehage til skole sammen med vennene sine. At skole og SFO ivaretar og videreutvikler barnas aktiviteter og interesser (Hogsnes, 2019, s. 29).

3.4 Former for kontinuitet i overgangen

Kontinuitet kan forstås som barns opplevelse av sammenhenger. Det å oppleve en god sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole kan være med å gjøre overgangen mindre utfordrende. I min søken etter å forstå kontinuitet generelt og sosial kontinuitet spesielt, har jeg i første rekke tatt utgangspunkt i Broström (2009) og Hogsnes og Moser (2014). Her vises det i første rekke til fire former for kontinuitet: fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014). Broström (2009) referer også til kontinuitet knyttet til den måten barna vurderer barnehage og skole (Broström, 2009, s. 26)

Jeg vil her presentere nevnte formene for kontinuitet, men i min studie har jeg kun snakket med barna etter oppstart i førsteklasse. Ut fra det vil jeg ikke ha noen forutsetninger til å uttale meg om den kommunikasjonsmessige kontinuiteten fra barnehage til skole er ivaretatt.

Broström omtaler fysisk kontinuitet som det fysiske miljøet og det omfatter skifte av fysiske omgivelser. For min studie representerer den fysiske kontinuiteten i første rekke en mangel på fysisk kontinuitet. Barna går fra å være i et barnehagemiljø til å forflytte seg til skole og SFO. For mange av barna vil det si å gå fra en arkitektur med et mer åpent landskap i barnehagen til lukkede klasserom på skolen, for så igjen møte et mer åpent landskap på SFO. Uteområdene er ofte annerledes, ved at skolegården ofte har mer plass til ballspill og ikke har like mange lekeapparater. For å skape en fysisk kontinuitet for barna er barnehagen på besøk på skolen, på våren, før skolestart. Her blir de ofte presentert for skolens arealer, med besøk i klasserom, gymsal

og SFO, samt at de får mulighet til å leke i skolegården. Dette kan forstås som et tiltak som kan bidra til at barn erfarer en viss fysisk kontinuitet i overgangen (Broström, 2009, s. 25).

Sosial kontinuitet knyttes til sammenhengen mellom relasjoner og identitet, og kan i dette vise til at barna går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever (Broström, 2009, s. 26). For å skape en sosial kontinuitet kan skolen se til at vennskap mellom barn og relasjon til voksne, blir ivaretatt (Broström, 2009; Hogsnes, 2014). Det å begynne på skolen vil være ensbetydende med at du ikke bare skifter fysisk miljø, men også sosialt miljø. Med det får barna nye barn og voksne å forholde seg til. Skolestart betyr også muligheten for å få nye venner, og her er det mulig å skape en sosial kontinuitet ved at barna får treffe læreren og nye klassekamerater når de er på besøk på skolen. At de blir kjent med fadderne og ikke minst møter de andre barna som skal gå på trinnet og/eller i samme klasse. Hogsnes og Moser (2014) trekker frem hvordan «ivaretagelse av eksisterende vennskap og etablering av nye vennsapsrelasjoner mellom barn» (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11) kan ha betydning for barn og være med på å sikre sosial kontinuitet. Det kan forstås som at det er av stor betydning at barn som har gått i samme barnehage og skal begynne på sammen skole, får mulighet til å komme i klasse med tidligere venner. Peters (2010) har sett på ulike faktorer som kan være med på å gi barna opplevelse av sosial kontinuitet og trygghet på skolen. Hun peker blant annet på at barns vennskap til jevnaldrende og deres forhold til læreren vil være sentralt for hvorvidt barna vil oppleve tilhørighet og trivsel (Peters, 2010, s. 2).

Filosofisk kontinuitet handler om det pedagogiske. Hvordan dette trer frem i ulike pedagogiske praksisene, fra barnehage og til skole. At barna, når de går fra barnehage til skole, møter en sammenheng i arbeidsmetoder og tilnærming til læring, som de kjenner fra barnehagen (Hogsnes, 2014). Lillejord et al. (2015) viser til et funn fra deres kartlegging og beskriver det slik: «... mens barna i barnehagen er vant til at barnehagen viser dem hvor mye de kan, viser skolen dem hvor mye de har å lære» (Lillejord et al., 2015, s. 5). Det viser til at barnehagen ofte har en lekbetonet læring, mens skolen fortsatt holder på med mer tradisjonelle undervisningsformer (Becher & Høyland, 2019; Broström, 2009; Hogsnes, 2022). Pedagogene som det refereres til hos Hogsnes og Moser er positive til å få til en større grad av filosofisk kontinuitet, samtidig som de fremholder det som utfordrende å få (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). For å få til en filosofisk kontinuitet kreves det at barnehagen og skolen i større grad må kjenne til hverandres pedagogiske arbeid (Hogsnes & Moser, 2014).

Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten handler om at de ulike aktørene samhandler og utveksler kommunikasjon. Broström peker på at den kommunikasjonen som har vært, ofte har vært mangelfull, og han peker på at de ulike institusjonene ikke har tilstrekkelig kjennskap til hverandre (Broström, 2009, s. 26). Hogsnes og Moser (2014) viser til at den kommunikasjonsmessige kontinuiteten mellom barnet, foresatte, barnehagen og skolen, kan være av «avgjørende betydning for barns medvirkning og opplevelse av fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og sfo» (Hogsnes & Moser, 2014, s. 1). Gjennom opplæringsloven og barnehageloven er det lovfestet plikt til å utveksle kunnskap og informasjon (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5). Selv med gode intensjoner, viser Hogsnes (2019) til at kommunikasjonsmessige kontinuiteten ofte bærer preg av å være en «ren informasjonsoverføring», fra barnehage til skole, uten en dialog om innhold og arbeidsmåter (Hogsnes, 2019). På denne måten får ikke skolen kjennskap til hvilken kunnskap barna har med seg.

Kontinuiteten i hvordan barn vurderer barnehage og skole, handler om hva barna tenker venter på dem, når de skal begynne på skolen. I dette nevner Broström (2009) at barn som har autoritært bilde av skolen og/eller et utrygt bilde av hva skolestart innebærer, vil kunne bli «overmannet av skoleangst» (Broström, 2009).

4 Metode og design

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodene jeg har brukt for å innhente empiri. Metode handler om hvordan jeg fremskaffer kunnskap på en planmessig måte, for å finne svar på min problemstilling (Grønmo, 2016, s. 41). Kleven og Hjordemaal (2018) har to alternative definisjoner på forskningsmetode, hvor det ene handler om «å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt» mens det andre handler om at forskningsmetoden er det som gir oss kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). En bør velge metode utfra «hva metoden kan tilby i forhold til problemstillingen» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23) og «de datainnsamlingsmetodene som vanligvis benyttes i pedagogikk, er varianter av å se eller å spørre» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39).

I denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode. Dette forstår jeg som en godt egnet metode for å gi meg svar på forskningsspørsmålene mine, ettersom jeg ønsket å innhente erfaringer og opplevelse, noe som vanskelig lar seg tallfeste eller måle ved en kvantitativ datainnsamling. Jeg ønsket å benytte meg av observasjon og fokusgruppeintervju, hvor prosess og mening, analyse av tekst, nærhet til informantene og små utvalg er vesentlige faktorer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Gjennom å kombinere deltakende observasjon med kvalitative fokusgruppeintervju, fikk jeg mulighet til å få en bedre forståelse av informantenes erfaringer (Wibeck, 2010, s. 70). Det gav meg også mulighet til å følge opp og stille spørsmål knyttet til ting jeg hadde observert. Dette kan også forstås som å sikre påliteligheten i min studie, ved at jeg dokumenterte og belyste de samme fenomenene fra ulike hold (Postholm, 2010, s. 132). Jeg valgte også å ta noen bilder av materiell og aktiviteter fra undervisningen, i løpet av observasjonene, som jeg kunne bruke som samtalestartere og diskusjonsgrunnlag under intervjuene (Wibeck, 2010, s. 79).

4.1 Fenomenologi

I min studie er jeg opptatt av å undersøke hvordan elevene opplever overgangen fra barnehage til skole og de opplevelser som møter dem på skolen. Dette kan plasseres inn i et fenomenologisk perspektiv, da fenomenologien er spesielt opptatt av å forstå fenomener ut fra informantenes perspektiv og tar utgangspunkt i den enkeltes «virkelige virkelighet» (Kvale et al., 2015, s. 45). Fenomenologien kan forstås som både en retning og en metode, og når jeg plasserer min studie

innenfor fenomenologien handler det om at jeg ønsker å møte mine informanter uten å ha definert og påberopt meg å vite hva barna «føler, tenker eller ønsker» (Jacobsen et al., 2020, s. 282). Ved utvelgelse av informanter, var det klart at alle barna ville ha «opplevd erfaring som forskningen retter fokus mot» (Postholm, 2010, s. 43). De fenomenologiske perspektivene kan handle om hvordan barna beskriver vennskap, klassekamerater og hva som er likt/annerledes fra barnehagen til skolen. På denne måten kan min forståelse av forskningsfeltet bli utvidet (Postholm, 2010, s. 36).

4.2 Etske vurderinger og lagring av data

All forskning er underlagt forskningsetiske retningslinjer og det å forske på og med barn synliggjør noen etiske problemstillinger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Forskningsetikkloven (Forskningsetikkloven, 2017) og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har avgitt rådgivende retningslinjer, som skal bidra til å utvikle forskningsetisk «skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma og forebygge uredelighet» (NESH, 2021, s. 8). Retningslinjene nevner barn spesielt og det understrekes at deres «velferd og integritet» må være anførende, og formål og metode tilpasses gruppen (NESH, 2021, s. 19). I mitt prosjekt var informantene barn, og barn og unge har et særlig krav om beskyttelse. Barna jeg ønsket å snakke med er i seks-syv-års-alderen. Det betyr at jeg første måtte innhente samtykke fra foresatte. De kan samtykke, på vegne av sine barn, til at de kan delta i studien, men det må alltid innhentes eget samtykke fra barna (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale et al., 2015; NESH, 2021). NESH understreker at «barn har alltid rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke» (NESH, 2021, s. 8).

Før jeg startet datainnsamlingen var det derfor nødvendig å søke/melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD)³. Deres oppgave er å kvalitetssikre informasjonen som blir gitt til deltakerne og sikre at personvernet blir ivaretatt. I og med at jeg ønsket å bruke barn som informanter, måtte all informasjon om studien også formidles til deres foresatte. I dialog med NSD ble studien vurdert til å skulle innhente person- og helseopplysninger, ved at jeg ville spørre

³ Min søknad ble sendt inn via nsd.no. Fra 01.01.22 ble NSD en del av [Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør](#).

informantene spørsmål som kunne forstås knyttet opp mot deres opplevelse av egen psykisk helse. Det, i kombinasjon med at informantene var barn, gav særlig strenge krav til konfidensialitet, noe som tilsa at jeg hadde «røde data». Det vil si data hvor det er pålagt at det begrenses adgang til, da disse anses som fortrolige (Sørøst-Norge, u.å). Det betød at jeg måtte benytte USN Safe, som er det nest strengeste lagringsnivået for innhenting av data (Sørøst-Norge, u.å). For dette, måtte jeg utarbeide en plan for sikker lagring og behandling av personsensitive opplysninger, slik at anonymisering ble ivaretatt. Dette ble gjort og NSD godkjente prosjektet.

4.3 Utvalg av informanter

Utvalget er knyttet opp mot det å få svar på problemstillingen. I tråd med fenomenologisk forskning betyr det at jeg måtte velge informanter som har kjennskap til det aktuelle fenomenet, og som kunne gi meg svar på mine forskningsspørsmål. Jeg ønsket å innhente barnas egne opplevelser av overgangen fra barnehagen til skolen, og så det derfor som verdifullt å intervjuere årets førsteklassinger. Jeg antok at disse i større grad ville kunne huske fra tiden i barnehagen, enn hva eldre elever ville gjøre.

Jeg valgte å hente hele mitt datagrunnlag fra en skole. Valget falt på en byskole i mitt hjemfylke. Det var viktig for meg at dette ikke var en skole hvor jeg hadde oppdrag i egenskap av egen jobb, samtidig så jeg fordelen ved å velge en skole hvor jeg var kjent, slik at jeg ikke trengte å sette av tid til å orientere meg rundt og bli kjent med personalet. Det gjorde at jeg spurte om det var mulig å gjennomføre studien på en skole hvor jeg tidligere har arbeidet. Dette fikk jeg positiv tilbakemelding på fra rektor og inspektør. Jeg orienterte de aktuelle kontaktlærerne, på en felles planleggingsdag, og de var positive til å «slippe meg inn i klasserommet». På første skoledag fikk jeg mulighet til å orientere foresatte om studien og hvilke metoder jeg ønsket å benytte. Utover det å være førsteklassing, var det at de hadde gått i barnehage før skolestart et kriterium for å delta i prosjektet. Foresatte fikk et skriv med utfyllende informasjon. De som samtykket til at deres barn kunne delta, ble bedt om å returnere skriftlig samtykke i løpet uken. Av 44 elever var det 32 barn, hvis foresatte returnerte positiv svarslipp. Av disse valgte jeg å intervjuere elevene i fire fokusgrupper. Jeg startet med observasjonen ved skolestart og målet var observasjon hver uke, frem til intervjutidspunktet. Intervjuene planla jeg å gjennomføre i uke 42 – 44. Tidspunktet for intervjuene ble valgt utfra at da har barna gått på skolen i 8 – 10 uker. Da ville både de og jeg

kunne ha dannet oss et bilde av hva og hvordan skolen og oppstarten hadde vært, samtidig som det ikke var så altfor lenge siden de avsluttet barnehagen.

4.4 Orientering til elevene

For å kunne finne svar på forskningsspørsmålene var jeg avhengig av aktiv deltakelse fra barna. I forkant av første planlagte observasjon, var jeg på besøk i klasserommet og fortalte elevene om prosjektet mitt, samt at jeg de neste ukene kom til å være i klasserommet og på SFO, for å lære av dem. Jeg ønsket å se hvordan de hadde det på skolen/SFO, lytte til hva de sa til hverandre og læreren og de andre voksne, se hva de gjorde i timene, i friminuttet og på SFO. Jeg fortalte at det var lov til å ta kontakt med meg om de ønsket det, men at det var frivillig, pluss at kanskje jeg ville spørre dem om noe.

Jeg fortalte videre, at det hadde vært fint å kunne snakke litt nærmere med noen av dem, om barnehagen og skolen, etter høstferien. Jeg fortalte at jeg ville trekke hvem jeg skulle snakke med, men at det var frivillig å snakke med meg, så om det var noen som ikke hadde lyst var det helt greit.

4.5 Observasjon av elevenes kontekst

Før jeg skulle intervju elevene ønsket jeg å bli kjent med elevenes kontekst. For best å gjøre dette, valgte jeg observasjon gjennom å være fysisk til stede sammen med første trinn – i klasserom, ute i friminutt og på SFO. På denne måten fikk jeg møte og se elevene i deres skolehverdag, og ble kjent med deres skolekontekst.

Det andre målet med tilstedeværelse var ønsket om at elevene skulle oppleve meg som en trygg person, slik at de ikke ville oppleve det utfordrende eller skummelt å være med meg, om de ble trukket ut til intervjuene. Observasjonen dannet også utgangspunktet for fokusgruppene.

Da jeg valgte observasjon som metode, måtte jeg bestemme meg for hva slags observasjon jeg skulle gjennomføre, strukturert eller deltakende observasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Her valgte jeg deltakende observasjon, som er i tråd med kvalitativ datainnsamling. Dette kan beskrives ved at forskeren selv ser og hører «aktørene mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser» (Grønmo, 2016, s. 155). Gjennom å være til stede der elevene hadde sine opplevelser; i klasserommet, ute i friminutt og på SFO, ble jeg kjent

med deres fysiske miljø, og så dem i ulike situasjoner på skolen/SFO. I denne konteksten hadde jeg et bredt fokus for mine observasjoner, samtidig som jeg hadde problemstillingen som bakteppe for observasjonene mine (Postholm, 2010, s. 58). I forhold til den tidsplanen jeg hadde, rakk jeg i tiden 29. august – 04. oktober å gjennomføre seks observasjoner. Observasjonene varte fra en til fire klokketimer ad gangen. Tidspunktene var ikke avtalt med skolens lærere i forkant, så to ganger kom jeg til skolen for å observere, uten at elevene var tilgjengelig. Den ene gangen var de på teaterforestilling og den andre gangen hadde de uteskole. Selv om jeg ikke fikk gjennomført flere observasjoner, opplevde jeg at det var tilstrekkelig for å få et bilde av elevens kontekst og at jeg ble et kjent ansikt for elevgruppen. Szulevicz (2020) sier at det ikke er et fasitsvar på når en har observert nok eller vært tilstrekkelig lenge nok til stede, for å ha et godt nok grunnlag til å trekke konklusjoner (Szulevicz, 2020, s. 106).

Min tilstedeværelse i klasserommet og på SFO opplevde jeg påvirket noen av de ansatte. De ønsket å fortelle meg hva som skulle skje, hva de hadde planlagt, og ikke minst var de opptatt å fortelle (eller forklare) i etterkant, om noe ikke hadde gått helt som planlagt. I og med at jeg ikke hadde avtalt observasjonene i forkant, ble ikke aktivitetene tilrettelagt ut fra at jeg var der. Kleven og Hjordemaal trekker frem at jeg må være bevisst min rolle som observatør, og at det er viktig at jeg er oppmerksom på at min tilstedeværelse kan påvirke hvordan elevene og de ansatte oppfører seg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47). Jeg opplevde at noen elever var nysgjerrige på meg og hvorfor jeg var der⁴, mens andre synes ikke å bry seg om at jeg var der med dem. Når det var pedagogstyrte aktiviteter eller samlingsstund, ble jeg mer som en tilskuer til det som hendte i timen. I timer hvor elevene skulle arbeide individuelt og kunne få hjelp av lærer, og når det var stasjonsundervisning, var jeg mer delaktig i det som skjedde i timen. Etter hvert var det også elever som henvendte seg til meg og spurte om jeg kunne hjelpe dem. Det at jeg selv var tilstede og kunne observere hvordan «sosiale praksiser utspiller seg», gjør metoden velegnet til å bruke når jeg skal «analysere, begripe og forklare» (Szulevicz, 2020, s. 102). Den andre effekten jeg ønsket å oppnå med observasjonen var at elevene ble kjent med meg, noe jeg håpet ville være positivt med tanke på den påfølgende intervjusituasjonen (Grønmo, 2016, s. 159).

Underveis i observasjonen, men først og fremst umiddelbart etter, skrev jeg ned korte stikkord fra observasjonen. Disse ble skrevet fylldigere i høstferien, før intervjuene. Til sammen utgjorde dette

⁴ Dette selv om vi hadde hatt en gjennomgang, lærer nevnte det (der og da) eller jeg fortalte det om eleven spurte.

åtte A4-sider. Jeg lagde også noen lydnotater på mobiltelefonen, som jeg først skrev ut senere. Disse ble ikke transkribert, men «hørt igjennom», for så å bli notert ned.

4.6 Fokusgruppeintervju

For at barn skulle fortelle ut fra sitt perspektiv og dele sin kunnskap med meg, anså jeg det viktig å skape en god relasjon og trygghet for barna. Utfordringen her var at jeg hadde kort tid på meg, men jeg hadde observert på trinnet og blitt et kjent ansikt for barna. Jeg var oppmerksom på det asymmetriske maktforhold som viser seg mellom informantene og intervjuer (Kvale et al., 2015, s. 52). Et metodisk grep for å minske denne ubalansen, var valget om å intervju barna i gruppe, istedenfor individuelt (Wibeck, 2010, s. 23). Denne formen for intervju beskrives som fokusgruppeintervju, og er en forskningsteknikk, hvor en gruppe mennesker samles for å snakke om et bestemt tema (Wibeck, 2010, s. 25).

For best å få frem elevens egne opplevelser valgte jeg å benytte meg av et semistrukturerte forskningsintervju (Kvale et al., 2015, s. 20), som er en løs modell hvor deltakerne selv får lov å fortelle utfra få og åpne spørsmål (Halkier, 2020, s. 173). Intervjuguiden tok utgangspunkt i forskningslitteraturen og forskningsspørsmålene, og ble formulert med henblikk på å skulle besvare problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 43). Spørsmålene ble stilt åpne, og rekkefølgen varierte noe fra intervju til intervju. Spørsmålene var utformet korte og alderstilpasset (Kvale et al., 2015, s. 175).

Gjennom å velge denne intervjuform, hadde jeg mulighet til å undre meg og stille oppfølgingsspørsmål, der det var naturlig. Ved det kunne jeg vise barna at jeg var en aktiv lytter, og interessert i det de fortalte. Denne interessen kunne også inspirere dem til å fortelle meg mer om deres erfaringer og opplevelser. Intervjuene ble gjennomført på skolen, i lokalene til SFO. Valg av sted handlet om hva som var tilgjengelig og at jeg ønsket at intervjuet skulle være et sted barna hadde lært å kjenne og var trygge (Kvale et al., 2015, s. 175).

Barna som deltok i fokusgruppeintervjuene, ble trukket fra dem hvis foresatte hadde gitt sitt samtykke. Jeg bestemte meg for å ha fire fokusgrupper, med fire deltakere i hver (Postholm, 2010,

s. 43). Dette anså jeg både å være et passende antall deltakere og antall grupper (Wibeck, 2010, s. 60-61), for å få svar på forskningsspørsmålene mine.

Gruppesammensetningen ble valgt ut fra forskningsspørsmålene. Haliker (2020) sier at grupper hvor alle medlemmene kjenner hverandre og hvor de ikke kjenner hverandre, skaper forskjellige former for dynamikk, men begge grupper kan være formålstjenlige, alt etter hva som er prosjektets problemstilling (Halkier, 2020, s. 172). Utvalget i den første gruppen ble tilfeldig trukket blant barn som hadde gått i samme barnehage. Den andre gruppen ble trukket blant barn som ikke kom sammen med noen andre fra sin barnehage, mens den tredje og fjerde gruppen ble tilfeldig trukket blant de resterende, hvor foresatte hadde gitt sitt samtykke. Gjennom denne seleksjonen ønsket jeg å utforske om det å komme flere fra samme barnehage gav barna en større opplevelse av sosial kontinuitet, enn der hvor barna kom alene fra sin barnehage. Det viste seg at der jeg trakk barn fra samme barnehage, hadde ikke alle gått i samme gruppe i barnehagen, jeg fikk derved ingen gruppe hvor alle kjente hverandre godt fra barnehagen.

Jeg hadde satt av fleksible 45 minutter til hver gruppe. Dette viste seg å være romslig med tid (Postholm, 2010, s. 47). Det lengste intervjuet varte i 25 minutter og det korteste i 17 minutter. Det ble benyttet lydopptaker under intervjuet. Her benyttet jeg meg av Nettskjema diktafonapp fra Universitetet i Oslo. Dette fordi jeg ønsket å være en god lytter og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, uten å være opptatt med å gjøre egne notater (Kvale et al., 2015; Wibeck, 2010). I intervjurommet skulle vi sitte rundt et stort bord. På bordet hadde jeg lagt klar en fargeleggingsrull og fargeblyanter, dette for at de av barna som hadde lyst til å fargelegge mens vi snakket, kunne gjøre det. Jeg hadde også tatt med meg noen laminert fotografier på A4-ark, med bilder som jeg selv hadde tatt av ulike aktiviteter, under observasjonene. Dette beskriver Wibeck (2010) som «stimulusmateriell», materiell som oppmuntrer til spørsmål og diskusjon (Wibeck, 2010, s. 79). Målet med å ta med disse fotografiene var todelt – å ha noen samtalestartere om det skulle «gå tregt» og at disse bildene kunne kanskje hjelpe barna til å huske fra undervisningen. Bildene viste blant annet fire av stasjonene som ble brukt under stasjonsundervisningen. Det var læringsspillene «Filosofen lurer på⁵» og «Lusene⁶», boksen med Kapla-klossene og Legoteppet med Lego. Jeg hadde også tatt bilde av den «hjemmesnekrede» butikkboden som elevene brukte i

⁵ Filosofen lurer på er et Brettspill fra AskiRaski, med mange oppgaver med fonologisk bevissthet og leseoppgaver.

⁶ Er et stigespill fra AskiRaski, som bygger på en bok elevene har i lekse. De møter setningene fra boken.

matematikken når de lekte butikk. Her hadde elevene hatt med seg ulike vareemballasje, som representerte varene. Det var også bilde av en fargeleggingsrulle og det siste bilde var av ispinnene med hvert av elevenes navn, og som nå sto i en kopp. Fotografier ble ikke brukt systematisk, så i en gruppe ble alle bildene omtalt, mens i de andre gruppene var det noen som kommenterte noen av bildene, og da var det gjerne i forhold til hvordan de likte den aktiviteten eller det bildet representerte.

Jeg innledet alle intervjuene med å forsikre meg om at barna hadde lyst til å snakke med meg, og gav dem mulighet til å trekke seg (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 253). Ingen av barna valgte å trekke seg, men i den ene gruppen var ett av barna syk på intervjudagen, så denne fokusgruppen ble gjennomført med tre informanter. Det fremsto som om det var litt stas å få lov til å være med meg, ut fra at det var flere barn som spurte om hvorfor jeg ikke hadde snakket med dem. Ved oppstart av selve intervjuet gav jeg en kort introduksjon, før jeg oppfordret barna til å snakke seg imellom, rundt de spørsmålene jeg stilte. Jeg sa jeg ønsket å lære av dem, så derfor var det fint om de kunne fortelle med egne ord hva de selv hadde opplevd (Wibeck, 2010, s. 56). Det var viktig for meg å understreke at det ikke var noen riktige svar på spørsmålene mine (Kvale et al., 2015, s. 175) eller at de trengte å bli enige (Kvale et al., 2015, s. 179). Jeg ønsket å presisere dette da barna ikke skulle tro at jeg søkte et bestemt svar, da barn ofte har et ønske om å svare det de tror er rett.

Underveis ble det stilt oppfølgings spørsmål og jeg var nøye på å bekrefte og oppsummere det elevene svarte, og var generelt opptatt av å være bevisst kroppsspråk og ha en positiv tone (Kvale et al., 2015, s. 108). Gjennom å stille åpne spørsmål, lytte og oppfordre til samhandling, var målet at deltakerne i fokusgruppen skulle støtte og utfylle hverandres fortellinger (Grønmo, 2016, s. 167-168). I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene var jeg nøye med å gi barna tid til å tenke seg ferdig og gi dem mulighet til å få sette egne ord på sine opplevelser. Her måtte jeg flere ganger bremse meg selv, da jeg tok meg selv i å ville «hjelp dem med svaret». Likeledes var det når barna i gruppen avbrøt og korrigerer hverandre. Jeg ønsket og hadde oppfordret til dette samspillet, hvor de minner og hjelper hverandre med å beskrive opplevelsene og sammen produserer svar. Dette gav meg kunnskap om samspill, vennskap og kommunikasjon dem imellom. Allikevel registrer jeg ved transkripsjon at jeg ved et par ganger korrigerer noen barn, når de avbryter andre, og ved det kan fremstå som om jeg i større grad har utvidede personintervjuer i gruppe, enn fokusgruppeintervju (Halkier, 2020, s. 169).

Det vil alltid være utfordringer når en intervjuer flere barn sammen. Fra mine intervjuer vil jeg trekke frem tre utfordringer. Den første utfordringen møtte jeg i alle gruppene, og det var å få med alle barna i samtalen. I tre av gruppene var det enkeltelever som var mer ivrig enn andre og i den fjerde gruppen var utfordringen at ett av barna utelukkende sa seg enig i det de andre hadde sagt. Der hvor jeg opplevde at det var elever som ikke kom til ordet, benyttet jeg meg av muligheten til å stille disse direkte spørsmål, slik at alle fikk mulighet til å delta (Wibeck, 2010, s. 35). Denne andre utfordringen, var i den gruppen hvor ett av barna enten ikke svarte eller svarte «jeg også». Jeg prøvde derfor å se vennlig på eleven og delvis henvende meg dit, når jeg stilte spørsmål i gruppen, men jeg opplevde at eleven da trakk seg mer unna og jeg sa meg fornøyd med «jeg også» og «vet ikke». Den tredje utfordringen var opplevelsen av at informantene i ulik grad forsto hva slags informasjon jeg var på utkikk etter (Grønmo, 2016, s. 172-173). Noen ganger lot dette seg løse ved at de andre forklarte spørsmålet eller så gav jeg tilleggsopplysninger som tilsa at spørsmålet ble forstått. Samlet sett ble disse utfordringer løst underveis. Jeg opplevde i liten grad at det forringet kvaliteten på intervjuene, eller tilsier at jeg ikke kan se på data fra fokusgruppene som gruppeinteraksjoner (Halkier, 2020, s. 184).

Jeg avrundet alle intervjuene med å spørre om det var noe mer eller noe annet barna ville fortelle meg (Wibeck, 2010, s. 76), og avsluttet med å takke barna for alt de hadde lært meg.

4.7 Transkripsjon av fokusgruppeintervjuene

Ved transkripsjon omsettes intervjusamtaler til skriftlig tekst (Kvale et al., 2015, s. 205) og intervjusamtalen gjøres mer strukturert og tilgjengelig for analyse (Kvale et al., 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Dette var tidkrevende, men også spennende. Flere ganger måtte jeg spole frem og tilbake, for å dobbeltsjekke, hva som ble sagt. Det var heller ikke alltid like lett å diskriminere informantenes stemmer, og et par av barna snakket veldig lavt, hvilket gjorde transkriberingen ekstra utfordrende. Dette registrerte jeg etter det andre fokusgruppeintervjuet, så i de to siste intervjuene prøvde jeg å bøte på dette, ved å gjenta det informanten(e) sa, slik at jeg skulle få med meg meningsinnholdet. Ved et par tilfeller var jeg usikker på hvem av informantene som snakket, uten at jeg tror at dette vil ha noen betydning for helheten. Det å transkribere handler også om å fortolke og en slik fortolkningsprosess kan gi ulikt meningsinnhold (Kvale et al., 2015, s. 211).

Det finnes ikke én sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men mange transkriberingsalternativer. Her valgte jeg å stille meg spørsmålet «hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale et al., 2015, s. 212) og ut fra det valgte jeg en tilnærmet ordrett transkripsjon. Det vil si at jeg har transkribert ord for ord, med alle gjentakelser og småord som «eh ...» og «mmhm». Pauser er markert med prikker. I noen tilfeller har jeg også valgt å legge inn noen emosjonelle aspekter fra intervjusituasjonen, for å få med flere nyanser ved intervjuene. I og med at transkripsjonen ikke skal brukes til språklig analyse, har jeg valgt å ikke være mer spesifikk enn dette (Kvale et al., 2015, s. 211). Etter at jeg var ferdig med transkripsjonen har jeg nok en gang gått igjennom lydfilene og transkripsjonene for å sikre at alt som skal med, har kommet med. Dette var også starten på analyseprosessen og tolkningsarbeidet (Wibeck, 2010, s. 96-97). Gjennom å lytte og transkribere, har jeg blitt godt kjent med materialet. Blant annet har ord og setninger som på ulikt vis gjentar seg, blitt lettere å få øye på, noe som har gitt meg ideer til koding og tanker om intervjuanalysen. Til sammen utgjør det transkriberte materialet 91 sider.

5 Analyseprosessen

Gjennom analyseprosessen ønsket jeg å finne frem til meningsinnholdet i det transkriberte materialet, og har derfor prøvd å se om det er en dypere mening i det informantene fortalte, slik at jeg kunne «få tak i» opplevelsene informantene har hatt (Postholm, 2010, s. 43).

Analyseprosessen handler om å kategorisere, å se etter mønster og fortolke datamaterialet. I kvalitativ metode går analyse og koding hånd i hånd (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). I denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg til en fenomenologisk analyse, og det Postholm (2010) beskriver som den konstant komparative analysemåten (Postholm, 2010, s. 98-99).

Fenomenologisk analyse søker å finne «essensen eller den sentralt underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring» (Postholm, 2010, s. 99).

For å følge den konstant komparative analysemåten har jeg kodet min empiri i forhold til; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2010, s. 88-91). Modellen startet med åpen koding. Postholm (2010) viser til at det er ulike måter å gjennomføre åpen koding på. I mitt arbeid har jeg valgt koding hvor jeg analyserer dokumentene i sin helhet (Postholm, 2010, s. 89). Det betød at jeg gjentatte ganger både leste intervjutranskripsjonene og lyttet til datamaterialet. På den måten kunne jeg stille spørsmål til og sammenligne empirien, for å få et helhetsinntrykk og for å kunne sortere ut fenomener. De fenomenene som fremsto som sentrale, valgte jeg å navngi, for så å kategorisere (Postholm, 2010, s. 88). Postholm (2010) referer til at en kategori må oppfylle kriteriene om at fenomenet må inneholde relevant informasjon og invitere til å tenke utover det som presenteres, samt at informasjonsdelen ikke er avhengig av annen informasjon, men kan stå alene.

Det neste steget, aksial koding, tar utgangspunkt i kategoriene jeg hadde sortert ut. Den åpne kodingen gav meg et inntrykk av hvordan kategoriene sto i forhold til hverandre. Når jeg nå, i den aksiale kodingen jobbet med kategoriene, var målet å «spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem» (Postholm, 2010, s. 89). Dette er en selektiv prosess og handler om å fjerne irrelevant informasjon, for så å foreta en meningsfortetting av det jeg anså som relevant kunnskap og informasjon (Kvale et al., 2015, s. 232). Kategoriene blir her delt opp, gjennom å stille spørsmål om «når, hvorfor og under hvilke forhold» (Postholm, 2010, s. 90) og summen av dette blir uttrykt som subkategorier.

Den siste kodingsprosessen er selektiv koding og handler om å se sammenhenger. Her velger jeg de deler av teksten som gjør teori, antakelser og hypoteser mer tydelige. Jeg søker å finne kjernekategoriene og systematisk relatere disse til de øvrige kategoriene, slik at jeg står igjen med noen hovedkategorier (Postholm, 2010, s. 90-91). Samlet skal denne kodingen kunne, med få ord, presentere resultatet og oppsummere forskningenes tema. Da jeg skulle sortere materialet gjennom denne prosessen prøvde jeg å finne mønstre, sammenhenger, fellestrekk og utsagn som enten ligner hverandre eller viser brudd i informantenes erfaringer.

Det å gjøre en analyse gjennom å dele inn i koder og kategorier, kalles gjerne en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). Det betyr at datamaterialet blir redusert, og at jeg gjennom koding og kategorisering, kan identifiserer tema eller fenomener som er representativt for all empirien.

5.1 En beskrivelse av studiets kontekst (basert på mine observasjoner)

Jeg startet min studie med å observere elevene som startet på første trinn ved barneskolen. Jeg ønsker å trekke frem en ting fra observasjon, som jeg opplevde har betydning for mitt prosjekt og som også informantene trakk frem under intervjuene.

Denne skolen fikk dette skoleåret barn fra 11 av kommunens barnehager, i tillegg kom to barn tilflyttende til kommunen. Barna fordelte seg ujevnt på disse 11 barnehagene, da to barnehager som ligger i skolens nærmiljø, avgav henholdsvis 28 og 26 prosent av årets skolestartere.

Da elevene startet på skolen sa rektor at dette var en elevgruppe, fordelt på to klasser og tre kontaktlærergrupper. Lærerne sa første dagen at de skulle jobbe mye sammen alle sammen, så selv om det var to klasserom, ville det være aktiviteter på tvers av klassene og kontaktlærergruppene.

Lærerne fremsnakk at det var fint og spennende å få nye venner – både i klassen og på trinnet. Da elevene kom på skolen første dagen hadde lærerne delt inn elevene i ulike lekegrupper. Dette var lekegrupper som de skulle bruke både på skolen og på fritiden, for å etablere nye vennskap. Oversikten over lekegruppene ble sendt med hjem i ranselpost, hvor elever og foresatte ble

oppfordret til å arrangere felles besøk hjemme hos hverandre og ellers gjøre hyggelige ting sammen.

I undervisningssammenheng hadde dette trinnet stasjonsundervisning fra andre skoleuke. Knyttet til denne aktiviteten, var det ikke statiske grupper. De gangene jeg var der fra start, opplevde jeg at det ble delt inn grupper etter; et ferdig oppsett som læreren hadde, trekking av ispinner med navn, etter kontaktlærergrupper (som igjen ble delt i mindre grupper) og etter hvilken stasjon eleven ønsket å starte på.

I friminuttene var det lagt opp til at førstetrinn hadde eget friminutt, her observerte jeg at det ble arrangert egne lek-aktiviteter for trinnet, eller at det var lagt opp til ulike lek-stasjoner, hvor de kunne melde seg på utfra hva de ønsket å leke. Det var også friminutt hvor lekegruppen skulle være sammen, og da skulle de sammen komme frem til en felles aktivitet. Ved en anledning hadde skolens aktivitetsledere ulike leker med elevene og en gang var elevene ute og lekte (organisert) med fadderne sine i faddergrupper.

5.2 Validitet og reliabilitet

I alle studier er det viktig å si noe om kvaliteten av de funnene som har fremkommet, og ved det se på metodens validitet og reliabilitet. I fenomenologiske studier sier Postholm (2010) at kvaliteten på studiet avhenger «av forskerens evne til å behandle og tolke data» (Postholm, 2010, s. 136). Validitet sier noe om hvorvidt undersøkelsen undersøker det den var ment å undersøke og i hvilken grad metoden var egnet (Kvale et al., 2015, s. 277). En skiller mellom indre og ytre validitet, hvor indre validitet handler om at resultatet stemmer overens med virkeligheten og at man studerer det man tror man studerer (Kvale et al., 2015, s. 145-146).

I denne studien har jeg valgt å observere og intervju barn som startet på skolen denne høsten, og målet var å innhente barns erfaringer. Gjennom utvalg og forskningsmetode har jeg innhentet aktørens stemme, noe som er med på å gi studiet god indre validitet. Ytre validitet handler om hvorvidt studien er generaliserbar til andre situasjoner enn den situasjonen som det forskes på (Kvale et al., 2015, s. 133). Min studie er basert på et lite utvalg informanters erfaringer og vil derfor ha begrenset generaliserbarhet. Rett nok synliggjorde intervjuene få variasjoner, og

funnene korresponderer med mine observasjoner, men de kan allikevel ikke uten videre generaliseres til å skulle gjelde andre i samme situasjon, selv om skolene handler ut fra de samme styringsdokumentene.

I denne oppgaven har jeg drøftet mine funn opp mot tidligere forskning og relevant teori, og kan ikke utelukke at studien kan ha noe å bidra med innenfor sitt felt. Reliabilitet har med forskningsresultatets troverdighet, og om de funn som kommer frem kan reproduseres av andre forskere ved en senere anledning (Kvale et al., 2015, s. 276). Jeg gjennomførte fokusgruppeintervju med fire elevgrupper, etter at de hadde gått på skolen i drøye åtte uker. I forkant av intervjuene hadde jeg vært på skolen og SFO for å observere. Det at jeg samlet var innom elevgruppen over en periode på 12 uker kan være en styrke for reliabiliteten. Det at jeg benyttet meg av både deltakende observasjon og fokusgruppeintervju, hvor intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og i etterkant transkribert, for å få frem nøyaktig det elevene sa, vil kunne si noe om påliteligheten i undersøkelsen og ved det styrke reliabiliteten.

6 Presentasjon av funn

Under denne overskriften vil jeg presentere funn fra empirien. Problemstillingen for oppgaven var å undersøke «*hvordan elevene på første trinn opplever læringsmiljøet, i lys av deres erfaringer fra barnehagen*». I studien ønsket jeg å få frem barnas egne erfaringer og opplevelser. For å få til dette har jeg brukt observasjon og intervju som metode. I forbindelse med intervjuene var det viktig for meg å understreke overfor barna at jeg ønsket deres erfaringer, og at jeg var der for å lære av dem (Tangen, 2022, s. 17).

Forskningsspørsmålene jeg ønsket svar på var:

F1: Hva vektlegger barn når de snakker om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole?

F2: Hvordan omtaler barna barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø?

F3: Hvordan opplever barna sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?

De utsagnene som i det følgende er valgt ut, representerer tre kategorier som jeg mener er representative, og som kan være med på å belyse problemstillingen. Jeg velger å ikke trekke frem funn fra observasjonene, da hovedformålet med observasjonene var å gjøre meg kjent med elevenes kontekst og at elevene skulle bli kjent (vant) med meg.

Det å finne de kodene og kategoriene som jeg opplevde best kunne systematisere og identifisere empirien min, slik at det blir meningsbærende, kom først etter at jeg hadde gått flere runder med materialet. Etter første gjennomgang valgte jeg kategoriene «*klasseledelse, lek og relasjonsbygging*». Etter en ny gjennomgang av det transkriberte materialet, hvor jeg også så på koder og kategorier, startet jeg «*på nytt*». Nå valgte jeg en mer empirinær koding, hvor jeg kodet nedenfra (Anker, 2020, s. 77). Det vil si at «*betydningsinnholdet bestemmes gjennom hva begrepet betyr for informanten*» (Anker, 2020, s. 78). Etter dette, kom jeg frem til litt nye kategorier. I forlengelsen av dette tok jeg også utgangspunkt i det teoretiske, som er en deduktiv form for koding. Kombinasjonen av dette analysearbeidet, gir en abduktiv analyse. Det vil si at jeg beveger meg mellom informantens utsagn og det teoretiske rammeverket, med mål om å se hele forskningsprosessen som meningssskapende. Med en abduktiv tilnærming kunne teori og empiri

gjensidig utvide forståelsen, sett opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 60).

Elevene trakk frem flere aspekter og skillelinjer knyttet til det å gå i barnehagen og det å gå på skolen. Deres uttalelser er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men går flere ganger over i hverandre. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at utvelgelsen er et resultat av min fortolkning og forståelse av det empiriske materialet.

Der jeg presenterer sitater, har jeg noen ganger valgt å utelate småord og skrevet inn pauser med tre prikker. Dette for å gjøre teksten mer sammenhengende og lettlest (Kvale et al., 2015, s. 205). Jeg har valgt å kategorisere empirien etter tre hovedområder; *hvordan barna opplevde skolens versus barnehagens forventninger til dem, hvordan barna opplevde at skolen ivaretok leken og hvordan skolen ivaretok og gav muligheter for nye vennskap.*

6.1 «... det kjedeligste på skolen synes jeg er å sitte ned og følge med»

Et av spørsmålene jeg ønsket å få svar på hva hvordan barna opplevde det å gå på skolen til forskjell fra det å gå i barnehagen. Var det noen forskjell og hva besto eventuelt denne forskjellen i? I den ene gruppen kom det frem at barna fra en barnehage var invitert tilbake til barnehagen, for å fortelle barnehagens førskolegruppe om hvordan det hadde vært å begynne på skolen. Dette var en tradisjon, og en av elevene fortalte at det hadde vært fint da «*noen som nå gå i andre klasse*», hadde vært og fortalt dem om hvordan skolestarten hadde vært. Jeg benyttet anledningen til å følge opp denne informasjonen og lurte på hva disse barna ville fortelle.

Intervjuer: Hvis dere skulle fortelle de barna som går i barnehagen nå, hvordan det er å begynne på skolen, hva ville dere sagt da?

Elev1: At det er kjedelig.

Intervjuer: At det er kjedelig? ... Hvorfor er det kjedelig?

Elev2: Fordi man må gjøre lekser.

Intervjuer: Fordi man må gjøre lekser?

Elev2: Og sitte ved pulten sin hele tiden og kjede seg.

Elev3: Sitte på pulten hele tiden og kjede seg.

Elev2: Og spise matpakke.

Intervjuer: Og spise mat?

Elev1: Det er kjedelig.

Elev2: Det er kjedelig.

Elev3: Og skylle melk.

Elev1: Og vaske pulten når man har brukt lim. Ja.

Elev2: Å vaske pulten. Du må vaske pulten når du har brukt lim, ja. Ja.

Her kommer det frem mange ting som elevene opplever som lite positivt, og som de ønsker å formidle til barna i barnehagen som skal begynne på skolen neste år. De trekker frem mange «skolske» elementer som de ikke opplevde i barnehagen; lekser, sitte stille ved pulten sin, spise matpakke, skylle melk (dette referer til ¼ melkekartongen som er i skoleordningen) og vaske pulten. Det med lekser trakk alle gruppene frem og alle informantene hadde en mening om lekser. Det gikk fra «*jeg hater lekser*» til «*jeg vil ha mer lekser*». Noen var negative til lekser fordi de ikke skjønte leksene, andre fordi de var kjedelig. Det varierte mellom elevene hvor mye hjelp de fikk hjemme, hvor flere gav uttrykk for at de måtte sitte alene med leksene.

Flere kommenterte de fysiske begrensningene og kravet om å sitte i ro:

Elev1: På skolen er det mer sånn aktivitet som de voksne bestemmer at vi skal gjøre, men i barnehagen så er det mye mer ting vi kan bestemme sjæl.

Elev2: Ja, hva vi skal gjøre.

Elev1: Også er det sånn at vi må jo sitte pent og sånn.

Elev3: Det må vi ikke hele tiden i barnehagen.

Elev1: Også har vi ikke pult i barnehagen.

Det var også andre grupper som kom med lignede uttalelser, og en elev beskrev det slik: «... *det kjedeligste på skolen synes jeg er å sitte ned og følge med. På de voksne.*»

Mat var et sentralt tema i alle gruppene. Som vist i det første sitatet, uttrykker eleven her at det var kjedelig å spise matpakke. Det spørsmålet ble ikke fulgt opp, så jeg er usikker på om eleven opplevde selve spisetiden som kjedelig eller at det var det å ha med seg matpakke. Det at de

hadde synspunkter på mat og matpakke var overraskende for meg, og ikke noe jeg hadde tenkt ville komme opp som et tema. I en gruppe sa de følgende:

Elev1: ... og uansett, i barnehagen er det sånn at vi, vi får maten. I barnehagen. Men vi må ta med mat på skolen.

Intervjuer: Ja ...

Elev2: Men vi får maten på SFO, da.

Her er eleven ganske misfornøyd med at hun må ha med mat hjemmefra og uttrykker videre at matpakken ikke kan måle seg med det måltidet som ble servert i barnehagen. En av de andre i fokusgruppen minner henne da på at de får mat på SFO. Det å få mat på SFO ble trukket frem som noe positivt. I en annen av gruppene hvor vi snakker om SFO og skole, uttrykker eleven at SFO trumfet skolen, nettopp fordi det er så god mat her. Han sier: «SFO er bedre enn skolen for det er så god mat.» I etterfølgelsen av denne uttalelsen følger de andre i gruppen opp med å fortelle om sine favorittmåltider på SFO. Det er tacoskål, nudler og ostesmørbrød med pølse. Det blir også nevnt at det er det første som skjer når de kommer fra skolen og over til SFO, at de spiser sammen. Det fremstilles som «det er gøy», for da sitter alle førsteklassingene sammen rundt fire langbord, i et eget rom.

Flere av barna nevner at de har vært på besøk på skolen før skolestart, mens ingen nevner at skolen har vært på besøk hos dem. Dette besøket gav barna en pekepinn på hva som ventet dem på skolen. Dette besøket skapte også positive forventninger hos noen av barna. I en av gruppene snakket de om sine forventninger til å begynne på skolen. En av elevene meldte seg litt ut og da ingen av barna spurte hva denne eleven tenkte, valgte jeg å spørre eleven.

Elev1: Jeg gledet meg kanskje litt til å begynne på skolen.

Elev2: Jeg gledet meg mest til å begynne på skolen, jeg.

Elev3: Jeg og.

Intervjuer: Ja ...

Intervjuer: Og du [elev4], hva gjorde du? Gledet du deg til å begynne på skolen, eller vil du helst ha gått litt til i barnehagen.

Elev4: Jeg ville helst ha gått litt til i barnehagen.

Denne eleven som savnet barnehagen, var ikke alene om det. En annen elev uttrykte «*Ja, jeg synes det er best i barnehagen*». Begge disse elevene gav uttrykk for at de savnet barnehagen som institusjon. En tredje elev uttrykte det slik:

Elev1: Ja, jeg savner å være i barnehagen.

Elev2: Ja, hva er det du savner?

Elev1: For der liksom gjorde vi mange personlige ting som var mer litt gøyere. Jeg savner alle sammen. Det er tingene og folka.

Den samme eleven sier senere i intervjuet, om barnehagen, «*vi fikk ikke kjeft hvis vi gjorde noe tulle*» og dette innleder til en samtale mellom barna om hvor mye strengere lærerne er, enn «*de i barnehagen*».

I gruppene var det også mye som ble trukket frem som annerledes og positivt ved å begynne på skolen. Tre av gruppene hadde samme uken som intervjuene fant sted fått iPad. Dette ble av flere av elevene nevnt som «*det beste som hadde hendt på skolen*». Dette viser at intervjudata er ferskvare og gir et øyeblikksbilde av situasjonen.

Knyttet til fag trekker alle gruppene frem at de lærer å lese og skrive. Noen forteller at de allerede kunne skrive og lese navnet sitt i barnehagen, men nå gir alle uttrykk for at de har fått større bokstavkunnskap. En elev forteller blant annet at hun nå leser «*på alt*», mens en annen sier at hun ikke klarer å «*høre forskjell på lydene*» (noe som nevnes i forbindelse med, og som en forklaring på, at hun ikke vil gjøre lekser). Det var flere som tilkjennega at de ikke skjønte alt lærerne snakket om og en elev fortalte «*Ja, jeg ... jeg ... jeg synes jeg er litt dårlig til ting, så da trodde jeg at jeg var litt dårlig på å gjøre ting*». I dette referer han til at han er usikker på om han vil klare å følge opp det de lærer på skolen. På oppfølgingsspørsmål, kom det frem at eleven ikke hadde sagt dette til læreren sin, men at han hadde snakket med foreldrene sine om det.

Noen av elevene trekker frem aktivitetene som skjer på skolen, som de ikke hadde i barnehagen. Her blir «*GoNoodle*⁷» trukket frem av samtlige elever som er «*skikkelig morsomt*». GoNoodle er

⁷ <https://www.gonoodle.com>

nettbaserte videoer, spill og aktiviteter som legger opp til fysisk aktivitet i klasserommet. Alt det elevene trakk frem og benevnte som «dette er bedre på skolen», var aktiviteter som kunne minne om lek og som inviterte til at elevene skulle være aktive, som «Blimed-dansen⁸» og «Skoleløpet⁹». En gruppe synes det var morsomt at det var flere konkurranser enn i barnehagen og nevnte spesielt kommunens «Julekortkonkurranse», som er en tegnekonkurranse, hvor de inviteres til å tegne neste års julekort.

6.2 «Vi hadde ikke frilek i barnehagen. Vi kunne leke hva vi ville»

Et annet tema som kommer opp og ble trukket frem av alle informantene er lek. Lek er noe de forteller at de savner. Dette kommer til uttrykk på ulikt vis i gruppene, og jeg tenker at denne dialogen mellom elevene i den ene gruppen illustrerer hvordan elevene opplever at leken er annerledes:

Intervjuer: Gjør dere noe av det samme på skolen som det dere gjorde på barnehagen?

Elev1: Ehm ...

Elev2: Lekte ...

Intervjuer: Lekte ja, hva er det dere liker å leke da?

Elev1: Jeg liker å leke ...

Elev2: Jeg liker best å leke ... Frilek!

Intervjuer: Ja ...?

Elev2: Jeg lekte ikke frilek i barnehagen!

Elev3: Jo det hadde ...

Elev2: Vi hadde ikke frilek i barnehagen! Vi kunne leke hva vi ville!

Elev3: På barnehagen min er det bare frilek i hele tiden.

Intervjuer: Ja ...

Elev1: Eh, det var det i min med.

En av elevene sier her at han synes det er best med frilek og det får en annen elev til å uttale «vi hadde ikke frilek i barnehagen». På skolen er frilek et innholdselement på elevenes timeplan. Det

⁸ <https://nrksuper.no/serie/blime/>

⁹ <https://blimed.no/engasjer-deg/skoler-og-barnehager/skoleloep/>

er tidfestet og kommer gjerne mellom to faglige økter. Da kan elevene enten velge mellom ulike forhåndsbestemte aktiviteter eller det er en felles aktivitet for hele klassen/gruppen. Elevene gir uttrykk for at de savner leken, slik de erfarte den i barnehagen. En elev, i en annen fokusgruppe, uttrykker dette ved: «*Ja, fordi man kan ... fordi man kan ikke, ikke, ... leke så mye som man gjør i barnehagen på skolen.*» Noen av elevene uttrykker misnøye med at de må melde seg på lekaktiviteter i friminuttene, og en sier «*for man kan ikke velge hvem man skal leke med når man skal melde seg på noe*».

Barna i alle fire gruppene nevnte forskjellig type leker som de savner:

Elev i gruppe 1: Før hadde vi sirkus, på barnehagen vår, og alle sammen var liksom klovner.

Elev i gruppe 2: Eh, vi hadde hvert fall ofte skuespill.

Elev i gruppe 3: Vi var på musikkrommet, og noen ganger skulle vi lese og spille der.

Elev i gruppe 4: Vi hadde sånt teater, liksom. Før, var det det vi hadde. Sånt teater.

Når informantene nevner forskjellige ting som er lek i klasserommet, og som er morsomt, nevner noen av elevene spillene «Filosofen lurer på» og «Lusene». Dette er spill elevene blir presentert for på en av stasjonene når de har stasjonsundervisning. Her er det «Lusene» som blir foretrukket. Dette er et stigespill som bygger på elevenes lekse og i spillet møter de setningene fra leksen. «Filosofen lurer på» er et oppgavespill, hvor du skal trekke kort, og som har oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet. Flere av elevene trekker frem at «Lusene» er morsomt og et spill de kan. Om disse spillene ville ha blitt nevnt, om jeg ikke hadde hatt bilde av dem, er uvisst. Jeg har også med bilde av esken med Kapla-klosser, Lego-teppet og fargeleggingsrullen, men ingen trekker frem eller nevner dette som lek, kun som «noe som er» på stasjonene.

Denne skolen har en av kommunens minste skolegårder. Det er et par klatrestativ, en huske og noen basketballkurver, men det er mest asfalt. Det arealmessige blir ikke nevnt av elevene, men noen av dem forteller at de har søsken på mellomtrinnet, men fordi skolegården er så liten, kan de ikke ha friminutt samtidig. En annen elev følger opp dette og sier det kunne vært fint å ha hatt «*friminutt med fadderne*», men dette er også elever fra mellomtrinnet. Det er ikke mange som nevner skolens lekeapparater, men en elev uttrykker derimot at hun savner «*en sånn tauhuske*»

som de hadde i barnehagen. Det er heller ingen av informantene som nevner noe om at lærere eller andre ansatte er med de i leken, hverken på skolen eller på SFO.

Når de omtaler lek positivt handler det om når de kan «gjøre som vi vil», og her blir SFO nevnt som en arena hvor de **både** kan leke det de vil og med hvem de vil. Flere av elevene forteller at de har blitt kjent med elever på andre trinn på SFO, og noen forteller at de har «funnet igjen» gamle venner fra barnehagen: «Jeg leker med noen andreklassinger å innimellom, som jeg gikk med før fordi de var fra den avdelingen som jeg egentlig skulle ha gått på [i barnehagen].» Denne eleven var oppriktig glad for å treffe igjen venner hun hadde lekt med i barnehagen. Hun kunne fortelle at de ikke var så mye sammen i friminuttene, men at SFO var deres arena.

6.3 «... det er ikke er lov å være bestevenner»

Det å etablere nye vennskap var noe skolen hadde fokus på. Det ble løftet frem for foresatte den dagen elevene begynte på skolen, at skolen gav muligheter for nye vennskap og elevene ble oppfordret av lærerne til å bli kjent med nye.

Mange av barna fortalte om nye vennskap gjennom lekegrupper og gjennom at de hadde hatt læringspartner i klasserommet. Flere uttrykte stor begeistring for de nye vennene sine og i en samtale kom følgende frem:

Intervjuer: Har alle fått noen nye venner?

Elev1: Ja.

Elev2: Ja, og jeg fikk en ny i dag og det var N.N.

Intervjuer: Å ja.

Elev2: Å da er jeg bestevenn med han.

Intervjuer: Så morsomt.

Elev3: Jeg trodde ikke det var lov å være bestevenner ...

Elev2: Hmmm?

Elev2: Hvem er det som sier ... hva sa du for noe?

Elev1: Pappa sier at det ikke er lov å være bestevenner.

Intervjuer: Pappa sier det, ja ...?

Elev3: Det sier N.N og. [Her nevnes en annen elev som går på trinnet.]

Elev2: Hæ? Det er det jo lov til.

Elev4: Men på vennegrupper er man bestevenner.

Elev1: Jammen, liksom bare en bestevenn, det er ikke

Elev4: Ja, jeg har mange flere bestevenner her på skolen som jeg ikke kjente før.

Her kom det frem at noen var av den oppfatning at det ikke var lov å ha bestevenner på skolen, og referer til hva foresatt og en annen elev på trinnet har sagt, mens andre mente at det burde være lov og skjønte ikke helt hvorfor det ikke var lov. På en av de andre gruppene var det også en som refererte til nye bestevenner. I denne fokusgruppen var det ingen som kommenterte at det var regler med tanke på bestevenner.

Intervjuer: Jaa. Hva synes du om det at det du var den eneste fra din barnehage som begynte her?

Elev: Det var greit, siden at jeg klarte jo å få nye bestevenner og venner og sånn. Det går jo bra selv om ingen var med meg da.

Elevene på førstetrinn kom fra elleve barnehager, hvor halvparten av dem kom fra to av barnehagene. Det betød at flere av barna som kom fra disse barnehagene kom i samme klasse.

Intervjuer: Hva synes dere da gutter om at dere kom, at dere som kommer fra samme barnehage, går i samme klasse?

Elev: Deet er litt fint, da

En av elevene fortalte at det var flere fra hennes barnehage, men at hun ikke kom i samme klasse som noen av jentene fra sin barnehage.

Intervjuer: Hva synes du om det, at du var den eneste jenta?

Elev1: Ehm ... det gikk bra, men ...

Intervjuer: Ja?

Elev1: Men vi er sammen i friminutta.

Intervjuer: Mmm!

Elev1: Også har jeg fått andre venner.

Flere av barna trakk frem SFO som en arena hvor de hadde blitt kjent med andre og nye barn.

Intervjuer: Ja, hvordan klarte du å få deg nye venner da?

Elev1: Den første [nye vennen] ... det var kanskje på den fjerde, fjerde dagen min på SFO. Fordi gikk jeg der først. [Eleven refererer her til at hun begynte på SFO, før hun begynte på skolen].

Det å få nye venner er ikke like lett for alle og en av elevene sa at hun ikke hadde blitt kjent med så mange, og kom med følgende uttalelse: «Jeg kunne ønske at alle i barnehagen skulle begynne på denne skolen.»

7 Drøfting

I det følgende vil jeg se nærmere på og drøfte empirien opp mot teori og tidligere forskning. Jeg benyttet meg av semistrukturert fokusgruppeintervju for å innhente empiri, og opplevde at elevene delte av sine erfaringer fra barnehagen og nåværende opplevelser fra skolen (Tangen, 2022, s. 40). I analysen så jeg etter sammenhenger og brudd, og kom ved det frem til tre kategorier; *hvordan barna opplevde skolens versus barnehagens forventninger til dem, hvordan barna opplevde at skolen ivaretok leken og hvordan skolen ivaretok og gav muligheter for nye vennskap.*

Jeg vil gjennom å drøfte *hvordan barna opplevde skolens versus barnehagens forventninger til dem* kunne belyse to av forskningsspørsmålene mine: *Hva vektlegger barn når de snakker om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole?* og *Hvordan omtaler barna barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø?* Dette siste forskningsspørsmålet vil også bli belyst gjennom *hvordan barna opplevde at skolen ivaretok leken.* Den siste kategorien *hvordan skolen ivaretok og gav muligheter for nye vennskap,* vil jeg drøfte i lys av forskningsspørsmålet *Hvordan opplever barna sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?.*

7.1 Skolestart – velkommen og sitt ned!

Slik jeg tolket og forsto mine informanter, opplevde de at barnehagen og skole hadde ulike krav og forventninger til dem (Ackesjö, 2023, s. 93). Elevene beskriver en skolehverdag med mange nye krav, hvor det å måtte sitte ved pulten og høre på lærerne, blir trukket frem som begrensende og noe de opplever som kjedelig. De refererte også til at det er forventninger til hvordan de skulle sitte og hvordan de skulle oppføre seg, og at dette oppleves innskrenkende og annerledes enn barnehagen.

Skolen er et møte med en annen struktur (Ackesjö, 2023, s. 88), hvor klasseromsundervisning med stoler og pulter dominerer (Becher, 2018, s. 78), ulikt fra hva barna var vant med fra barnehagen. Når barna omtaler kravet om å sitte i ro som utfordrende, understøttes det av forskningen til Vingdal (2018) om at barns kropp er i utvikling og ikke konstruert for å sitte lenge stille ad gangen (Vingdal, 2018, s. 39). Det begrensende med å sitte ned og på stolen sin, kan forstås som skolens

eller lærerens ønske om «stolifisering» (Becher, 2018, s. 78). Dette handler om at læreren skal ha og få oversikt og kontroll over barna, og da er stoler og pulter med på å besørge denne kontrollfunksjonen. En studie av Becher og Høyland (2019) viser også til at det fysiske miljøet og utformingen av klasserommene i liten grad inviterer eller oppfordrer til aktivitet, noe som kan være med på å opprettholde tanken om at elevene skal sitte ved pulten sin (Becher & Høyland, 2019).

I tilknytning til at elevene erfarer at skolen forventet at de skulle sitte i ro og følge med, trekker de også frem opplevelsen av det å ikke lengre få ta del i det som bestemmes (Barnekonvensjonen, 1989; Broström, 2009). I barnehagens rammeplan er barns medvirkning beskrevet i et eget kapittel (Kunnskapsdepartementet, 2017b, Kap. 4). Medvirkning er også ivaretatt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §2-3) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Allikevel opplever elevene at lærerne ikke inkluderer dem i planleggingen av skolens aktiviteter. Dette kan forstås som mangel på filosofisk kontinuitet, hvor læring i barnehage og skole skjer på forskjellig vis, og hvor skolen ikke er nysgjerrig på eller undersøker hva slags kompetanse barnet har med seg fra barnehagen (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; Hølland et al., 2021; Lillejord et al., 2015). Dette kan også knyttes opp mot Dewey (1997) sin teori om å gi barna kontinuitet i erfaring, som her vil kunne forstås som at den erfaringen de får på en samfunnsarena, kan overføres i møte med en annen arena (Dewey, 1997; Hogsnes, 2019). Skolen må kjenne til barns erfaringer, for å kunne bygge videre på dem, samt gi barna tid til å tilpasse seg en ny hverdag (Lillejord et al., 2018, s. 5). Om skolen skal få til dette peker Hogsnes og Moser (2014) på muligheten til å innhente denne erfaringen ved å gå i dialog med elevene. På den måten vil de kunne få kjennskap til deres forventninger og erfaringer (Hogsnes & Moser, 2014, s. 19). Peters (2010) viser til betydningen av å gi barn mulighet til å selv å ha innflytelse, for å skape en kontinuitet i overgangen, som igjen kan bidra til at det er enklere for elevene å ta del i det nye (Peters, 2010).

Elevene forteller også at de opplever å ikke alltid forstå det som undervises og at dette kan gi opplevelsen av å ikke mestre (Broström, 2009). En elev forteller også at han tror han er dårlig til å gjøre ting – her forstått som akademiske ferdigheter (Ackesjö, 2023, s. 97). Ved å opprettholde og bygge videre på noen av arbeidsmåtene fra barnehagen, vil skolen kunne være med på å skape en filosofisk kontinuitet, som vil kunne gi en ramme for læring som barna kjenner og føler seg trygge

på (Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014). Dette kan også knyttes til det Broström betegner som mangel på kontinuitet i måten barna vurderer barnehage og skole, hvor han beskriver at «barna er redde for at de ikke klarer å innfri skolens forventninger» (Broström, 2009, s. 26). Det å bygge på barnas kunnskap fra barnehagen, vil kunne gi dem en kontinuitet i erfaring, som her kan forstås dithen at kunnskap fra barnehagen blir et redskap barna kan bruke i møte med skolen (Dewey, 1997; Semundseth, 2013). Når dette ikke ivaretas, vil elevene kunne oppleve en diskontinuitet i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3) og en filosofisk diskontinuitet (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014). Hvis en ser på hva styringsdokumentene beskriver og hva forskningen anbefaler, er nettopp det å skape kontinuitet mellom institusjonene et særlig godt grep for å få til en god skolestart for barna (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; Jørgensen & Preisler, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Semundseth, 2013). Om dette ikke skjer, kan det forstås som et brudd i erfaringer, noe som tilsier at barna ikke får mulighet til å sammenbinde den kompetansen de har fra barnehagen inn i skolen (Dewey, 1997; Hogsnes, 2019).

Et funn i forlengelsen av dette er lekser. Det var ulik oppfatning om lekser blant informantene, med et lite flertall som opplevde lekser som utfordrende. Alle synes så være innforstått med at lekser tilhørte skolehverdagen, men hvor lang tid de brukte, om de skjønnte hva de skulle og om de fikk hjelp hjemme varierte blant elevene. Når elevene her ikke opplever en sammenheng, kan det forstås som en mangel på filosofisk kontinuitet, ved at det er andre måter å lære på fra barnehage til skole (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014). For at elevene her skal oppleve sammenheng vil det Bronfenbrenner (1979) tilskriver som betydningen av sammenheng mellom de ulike mikrosystemene, være viktig. Når mikrosystemene; skole og hjem – opererer sammen og ikke isolert, vil det kunne bidra positivt i forhold til elevenes utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Det å begynne på skolen var noe de fleste av informantene mine hadde sett frem til. De var innforstått med at skole var noe annet enn barnehage, men det kan synes som om overgangen og oppstarten ikke hadde blitt helt slik de hadde sett det for seg (Ackesjö, 2023; Broström, 2009; Hogsnes, 2019; Jørgensen & Preisler, 2019; Lillejord et al., 2018). Det kan bety at tanker og forventninger knyttet til denne overgangen har endret seg (Hogsnes, 2014, s. 51). En av informantene uttrykker også eksplisitt at hun helst ville ha gått i barnehagen litt til, mens en annen sier at hun savner barnehagen og poengterer at det gjaldt både «*tingene og folka*». Dette

kan knyttes til både fysisk og sosial kontinuitet, hvor savnet av tingene handler om det fysiske og menneskene om det sosiale (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014).

Funnene mine viser også at informantene har hatt flere positive opplevelser med det å begynne på skolen. Flere trakk frem at de hadde vært på besøksdag. Dette kan tilskrives at barna hadde hatt mulighet til å bli kjent med skolens bygninger og uteareal, noe som kan knyttes til fysisk kontinuitet. Det at de også traff noen av skolens personale og barn de skulle starte sammen med til høsten, vil kunne være med på å skape en sosial kontinuitet (Bronfenbrenner, 1979; Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014). Videre har det å få være sammen med barnehagevenner vært viktig og ikke minst det å ha fått nye venner (Hogsnes & Storli, 2019).

Det synes som om mange av funnene som omtales positivt har et element av fysisk aktivitet over seg. Dette kan forstås som om elevene bekrefter funn som tidligere forskning har pekt på, hvor det å være i aktivitet (Becher & Høyland, 2019, s. 79) er av stor betydning og nødvendig for barnekroppen (Vingdal, 2018, s. 39). Dette igjen kan forstås som at fysisk kontinuitet, vil kunne gi et godt grunnlag for sosial kontinuitet, ved at barna får være i aktivitet med venner. Ut fra det kan en kanskje si at de ulike formene for kontinuitet forutsetter og utfyller hverandre.

7.1.1 «Men vi får maten på SFO, da»

Funnene mine viser at barna var opptatt av mat og måltidsfellesskapet eller mangelen på det. Dette kom frem i alle fokusgruppene, hvor noen trakk frem at det å spise matpakke var kjedelig, mens andre nevnte at matpakke var en dårlig erstatning for måltidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, Kap. 9). I en av fokusgruppene minner en av informantene på at de får mat på SFO, og gruppen nikker anerkjennende til SFO-måltidet (Hogsnes et al., 2017). I en annen gruppe trekkes SFO frem som en bedre arena enn skolen, nettopp fordi de har så god mat og at sitter de sammen og spiser. Dette kan forstås som om elevene savner måltidsfellesskapet de hadde i barnehagen. De både savner det og de jamfører det med måltidsfellesskapet de opplever på SFO. Det blir opplevd som noe positivt; både fordi maten er bedre (og at de slipper å ha med matpakke) og at de kan sitte sammen alle sammen når de skal spise.

I rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2017c), heter det seg at barna skal få utvikle matglede og få tid og ro til å spise maten. Gjennom å gi barna dette skal SFO legge vekt på fellesskapsfølelse gjennom deltakelse og gode samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2017c, Kap. 3.5). Det er også med en intensjon om gode helsevaner, her forstått som både sunn mat og

hygiene, men dette synes ikke mine informanter å reflektere rundt. I en studie av Hogsnes, Storli og Moser (2017) nevnes det at foresatte derimot vektlegger betydningen av innholdet i måltidene (Hogsnes et al., 2017, s. 56). I deres studie vises det også til at barna er fornøyd med maten og måltidene på SFO (Hogsnes et al., 2017, s. 47-48). Dette kan forstås som at mat og måltidsfellesskapet har betydning for barna, og dette er ikke noe de opplever på skolen, hvor de sitter med hver sin matpakke på hver sin pult.

7.2 Hvordan skolen ivaretar leken

Alle mine informanter nevnte lek og i forlengelsen av det; at de savnet leken. De nevner lek som noe positivt og sier de skulle ønske det var mer lek i skolen. De omtaler leken som noe morsomt og noe de har valgt selv. Dette er også i tråd med hvordan FN omtaler barns lek (FN, 2013). Selv om det ikke foreligger en klar definisjon av lek, refererer Becher (2018) til at barn selv godt vet hva som er lek, når de leker (Becher, 2018).

Informantene beskriver leken på skolen som mer planlagt og regulert, og det kan synes som om de mener at mye av det skolen omtaler som lek, egentlig ikke er lek. Dette er sammenfallende med det Lillejord et al. (2018) viser til i sin synteserapport, hvor skolen gir barna mindre mulighet til lek og leken beskrives som annerledes (Lillejord et al., 2018, s. 13). Funnene viser også at barna savner mangfoldet av lek, og det trekkes frem av flere av informantene, at barnehagen gav de mulighet til flere typer lek. I det nevnes skuespill og rollespill av flere av informantene. Det å gi mulighet for ulike typer lek generelt og rollelek spesielt, blir blant annet diskutert av Broström (2019). I sin definisjon av hvordan man kan forstå lek, legger han nettopp vekt på dimensjoner knyttet til rollelek (Broström, 2019, s. 44). Han peker på hvordan leken kan knyttes opp mot lærerstøttet lek, men peker samtidig på hvordan leken kan begrenses av det fysiske rom (Broström, 2019). Dette er også til drøfting hos Becher og Høyland (2019), som viser til at elevenes klasserom ofte setter begrensninger og kan fremstå som lite innbydende til å være aktiv og undersøkende (Becher & Høyland, 2019).

Når elevene snakket om lek i skolen handler det i første rekke om den leken som skjer i klasserommet og den leken som skjer i friminuttene. I en av gruppene ble det en diskusjon om hva slags lek de likte best, og her nevnes frilek, hvorpå en av informantene sier «*vi hadde ikke frilek i*

barnehagen, vi kunne leke hva vi ville». Dette kan tyde på at forståelsen av frilek er forskjellig fra hvordan læreren forstår frilek og hvordan elevene forstår frilek. Den frileken som elevene her refererer til, er frileken slik den fremkommer for elevene på dagtavlen¹⁰. Når de skal ha «frilek» kan elevene selv velge mellom to – tre ulike aktiviteter som finner sted i klasserommet eller at læreren har et felles aktivitetsopplegg for klassen. Dette gjør frilek til en styrt lek, og en lek som får plass innenfor klasserommets utforming (Becher, 2018).

Slik jeg forsto det, erfarte elevene i liten grad at det var en kobling mellom læring og lek. Dette er også noe Broström peker på, at det å kombinere lek og læring er ikke noe lærerne synes å være helt komfortable med, men som elevene ønsker (Broström, 2019, s. 54). Dette er også i kontrast til hvordan læring ble ivaretatt i barnehagen, hvor læring ofte skjer gjennom lek, mens nå blir elevene henvist til (passivt) å følge med på hva læreren presenterer for dem (Broström, 2009, s. 26).

Mine informanter hadde stasjonsundervisning, og her var det ulike stasjoner som kunne forstås som lekaktiviteter. Blant annet var det muligheter for å bygge med Kapla-klosser eller Lego, det var mulighet for å lage bokstaver i modelleringsleire og for å fargelegge og tegne. Ingen av disse aktivitetene ble nevnt av elevene da vi snakket om lek og læring i fokusgruppene. Det de trakk frem var Aski Raski-spillene «Lusene» og «Filosofen lur på». Dette ble av flere nevnt som spill hvor de lekte og lærte samtidig. Her kan det synes som om elevene erfarte at dette var læring gjennom lek. Det å oppleve at det å spille spill sammen med klassevenner, er moro, kan tilskrives hvordan Lillemyr (2019) beskriver en av lekdimensjonene, som læring gjennom lek, når leken er med på å skape motivasjon, bidra til sosial kompetanse og gi opplevelse av mestring (Lillemyr, 2019, s. 66). Dette kan også forstås å være en variant av det Broström (2019) beskriver som lærerik lek, hvor barna velger å delta fordi det er gøy (Broström, 2019, s. 52). I omtalen av de to spillene, blir «Lusene» foretrukket, elevene forklarer dette med at spillet ligner på «stigespill», som de uttrykte er gjenkjennelig for dem. Det kan forstås at dette spillet skaper en filosofisk kontinuitet for elevene, da det har en oppbygning som de kjenner fra et annet spill og fysisk kontinuitet, ved at de opplever å møte kjent materiell (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014). De opplever denne stasjonsaktiviteten som lek og kobler det mot at stigespill er noe som de synes er gøy.

¹⁰ Den oversikten som lærerne hver dag setter opp på tavlen, og som viser hva dagen skal inneholde av fag og aktiviteter.

Informantene nevnte også friminuttene og fortalte at det var friminutt hvor det var bestemt hva de skulle gjøre. Det kunne være at lekegruppene skulle leke sammen i friminuttene, noe som betød at det var bestemt hvem de skulle leke med, og at hele gruppen skulle (måtte) bli enig om hva de skulle leke. Det kunne være friminutt hvor de i forkant skulle melde seg på aktiviteter og det var friminutt hvor aktivitetslederne hadde et opplegg for hele trinnet. Her opplevde elevene at de ikke fikk leke som de ville og ønsket (Broström, 2019; FN, 2013; Hogsnes, 2022; Lillemyr, 2019). En kan forstå denne organiseringen av friminuttene, som om skolen ville forsikre seg om at alle hadde noen å være sammen med i friminuttene. Samtidig betød det at elevene opplevde at den frie og spontane leken ikke fikk plass i mange av skolens friminutt (Hogsnes, 2022).

Barna uttrykker at leken er viktig for dem, noe som andre studier, også bekrefter og Hogsnes (2016) sier noe om hvordan leken kan ha betydning for barnas trivsel, muligheten for å etablere vennskap og være en del av et læringsfellesskap (Hogsnes, 2016). Om en ser skolehverdagen under ett; det som skjer i timene, i friminuttene og på SFO, slik barna ofte gjør (Hogsnes, 2022, s. 37), kan en si at barn opplever lek på skolen. Barna i fokusgruppene mine skiller på leken som er på skolen og leken som finner sted på SFO, og gir uttrykk for at lek på SFO «bare skjer». Her gis de mulighet til å leke «hva de vil» og de gis mulighet til å leke på tvers av både grupper og klassetrinn. Dette viser også Hogsnes (2022) og Hogsnes og Storli (2019) til, hvor de beskriver at leken på SFO har en annen karakter enn på skolen og det her er den frie leken som dominerer (Hogsnes, 2022; Hogsnes & Storli, 2019). I dette synes det som om leken på SFO rommer og ivaretar lek, slik det er formulert i rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2017c), hvor lek trekkes frem i forhold til det å bygge relasjoner og vennskap. Det at barna opplever at leken gir dem muligheter til å bygge og ivareta relasjoner og vennskap, kan også knyttes til sosial kontinuitet (Broström, 2009).

Forskningen viser til at barn har mye kompetanse på lek når de begynner på skolen (Lillejord et al., 2015, 2018) og LK20 oppfordrer til lek (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Overgangen mellom barnehage, skole og SFO kan sees på som horisontale overganger (Bronfenbrenner, 1979; Broström, 2009), hvor barna i møte med de ulike institusjonene kan bruke tidligere erfaringer i møte med det nye (Dewey, 1997). Her vil det være mulig å lytte til elevene, slik at de får mulighet til å ta i bruk sin kompetanse og at de gjennom lekende læring får skape en felles mening. Da vil leken kunne være det som bygger bro mellom skole og SFO (Hogsnes & Storli, 2019). Dette er også

intensjonen, slik jeg forstår styringsdokumentene for skole og SFO, hvor det heter at disse bør samarbeide for å gi elevene en best mulig helhet i skolehverdagen og i det understrekes viktigheten av lek (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017a).

Det vil være viktig at ikke det omvendte skjer, nemlig at SFO blir mindre lekpreget og tar innover seg det «skolske» (Hogsnes, 2022, s. 50), men heller at «skolen bør fungere som et laboratorium, ikke som et auditorium» (Hogsnes, 2022, s. 53).

7.3 Hvordan skolen ivaretar og skaper nye vennskap

Funnene min viste at flere av informantene hadde etablert nye vennskap, etter at de begynte på skolen. I en av gruppene blir det en diskusjon om det er lov eller ikke lov å ha bestevenner. Dette kan forstås som om noen opplever at det finnes regler for hva slags vennskap det er lov og ikke lov å etablere. Ingen av gruppene snakket om hva det ville si å være bestevenner. Ut fra samtalene i flere av gruppene, kan det forstås dithen at når nytt vennskap (eller kjennskap) etableres, er det lett å omtale den nye vennen som bestevenn. Det å begynne på skolen handler om å få nye venner og etablering av nye vennskap kan forstås som etablering av en dyade (Bronfenbrenner, 1979, s. 56).

Noen av informantene kom i samme klasse med barn de hadde gått i barnehage sammen med. Dette ble av flere opplevd som fint, og en kan forstå at dette var med på å skape trygghet i overgangen for de elevene som opplevde dette. En annen av informantene forteller at hun ikke kom i samme klasse som de andre jentene fra barnehagen, men understreker at hun deltar i fellesskap med disse jentene i friminuttene. Det å gå fra et sosialt fellesskap i barnehagen til et nytt i skolen, er ensbetydende med oppbrudd og separasjon, noe barna ser på med forventning og spenning, men også bekymring (Ackesjö, 2019, s. 48). For å unngå bekymring er Broström (2009) opptatt av å ivareta den sosiale kontinuiteten (Broström, 2009). Når elevene opplever trygghet, er det også større mulighet for å få til en vellykket overgang (Hogsnes, 2014, 2019; Hogsnes & Moser, 2014; Peters, 2010). Dette bekreftes også av forskningen til Hogsnes et al. (2017), hvor et av funnene er at det å beholde vennskap i overgangen fra barnehage til skole/SFO synes i stor grad «å bidra til trygghet og trivsel ved oppstart» (Hogsnes et al., 2017, s. 42). For å nå dette peker Hogsnes og Moser på viktigheten av at skolen tilrettelegger for barns mulighet til å erfare sosial kontinuitet, da de gjennom det, gir dem muligheten til både å ivareta vennskap fra barnehagen og

til å etablere nye vennskap på skolen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Barn nyttiggjør seg og bruker eksisterende vennskap til å etablere nye vennskap (Hogsnes & Storli, 2019, s. 112). Viktigheten av dette vises det også til hos Bronfenbrenner (1979), hvor han peker på betydningen av transkontekstuelle dyader; relasjoner som fortsetter å eksistere på tvers av arenaer (Bronfenbrenner, 1979). I overgangen fra det å være barnehagebarn til skoleelev, handler det å få lov til å komme sammen med og beholde vennskap som er etablert på andre arenaer i den nye arenaen (Hogsnes, 2016, s. 29).

Flere av informantene kunne fortelle at de begynte på SFO før de begynte på skolen. Et barn fortalte at han fikk sin første nye venn på SFO. Det å etablere vennskap på SFO er noe som også Rammepå for SFO støtter oppunder, og her vises det blant annet til hvordan leken kan være tilrettelegger for å etablere vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Hogsnes (2017) viser til at leken er en viktig arena for utvikling av vennskap, og at vennskap kan ses på som barns mulighet til å delta aktiv i leken (Hogsnes et al., 2017, s. 29). Det vises også til at lek og vennskap er noe som står sentralt i SFO, og at SFO ofte er den arenaen barna møter først, i overgangen fra barnehage til skolen (Hogsnes, 2016). Det betyr at SFO vil kunne være en viktig aktør i det å ivareta og bygge nye vennskap (Hogsnes & Storli, 2019; Hogsnes et al., 2017).

En av informantene forteller at hun ikke hadde blitt kjent med så mange, og gir uttrykk for at hun kunne ønske at alle barna fra hennes barnehage hadde begynt på samme skole som henne. Det kan forstås som at hun opplever det vanskelig å etablere nye vennskap i overgangen til skole. Det å ikke oppleve at du har klart å etablere deg i den nye konteksten, kan gi barnet følelsen av det Ackesjö (2019) beskriver som et brudd i fra et sosialt fellesskap. Det kan gi følelse av fortvilelse og det å være ekskludert (Ackesjö, 2019, s. 49). Det å skape sosial kontinuitet gjennom å gi barna mulighet til å være i vennsksrelasjon med barn de kjenner fra tidligere, kan være med på å gi barna trygghet og stabilitet i overgangsprosessen (Ackesjö, 2019; Broström, 2009; Hogsnes, 2019). Det å la barn som kjenner hverandre fra barnehagen, starte sammen i samme klasse, kan som nevnt også ses i sammenheng med Bronfenbrenner (1979) sin vektlegging av transkontekstuelle dyader.

I min studie uttrykker informantene betydningen av både å få nye venner og å få beholde tidligere venner, som viktig, når de begynte på skolen. Dette, uavhengig av om de er flere fra samme

barnehage eller om de kom som eneste fra sin barnehage. Så det å få nye venner synes å være viktig for alle.

8 Avsluttende oppsummering og refleksjon

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvordan elevene på første trinn opplevde læringsmiljøet, i lys av deres erfaringer fra barnehagen. Dette har jeg gjort gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer, hvor funnene er forstått og drøftet i lys av tidligere forskning, relevant teori og ulike styringsdokumenter.

Analysedelen tar for seg hvordan barna opplevde skolens versus barnehagens forventninger til dem, hvordan barna opplevde at skolen ivaretok leken og hvordan skolen ivaretok og gav muligheter for nye vennskap. Dette er tema informantene også trekker frem, når de fortalte hvordan de erfarte overgangen fra barnehage til skole, hvordan de opplever barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø og hvordan de opplevde den sosiale kontinuiteten fra barnehage til skole.

I det første forskningsspørsmålet undersøkte jeg hvordan barna erfarte overgangen fra barnehage til skole. Funnene viser at de fleste gledet seg til å begynne på skolen, og det å lære nye ting (akademiske ferdigheter) var noe de satte pris på. Samtidig var det delte meninger om hvor bra skolestarten hadde vært. Flertallet uttrykker at de synes skolen er kjedelig, og viser til at de må sitte stille ved pulten sin og følge med på de voksne. Kravet om å sitte stille oppleves av mange som utfordrende. De opplever at læring skjedde på en annen måte i barnehagen, hvor lek var en integrert del av det å lære. En læringsform de omtaler som mer gøy. Mer gøy nevnes også i forlengelsen av det var lov å tulle i barnehagen, noe som ikke er like velkomment på skolen. Det kan forstås som at elevene opplevde barnehagens læringsmiljø noe mer fritt, enn skolens læringsmiljø.

Et annet gjennomgående tema fra fokusgruppene var mat og måltidsfellesskap. Det å sitte sammen å spise, mot det å ha med matpakke og sitte alene ved pulten sin å spise, var noe de kunne ønske var annerledes. De trekker frem måltidet på SFO noe positivt og kanskje det beste ved skolen.

I det andre forskningsspørsmål viser informantene til lek eller mangelen på lek i skolen. De savner muligheten til å leke og utfolde seg. Det pekes på at leken i barnehagen var lek hvor barna selv

bestemte innholdet, mens på skolen er leken ofte voksenstyrt. De opplever at lek på skolen ofte handler om at de får valget mellom A eller B. De sier lærerne kaller det lek, men barna selv opplever ikke at det er lek, slik de forstår lek. Når de snakker positivt om leken, handler det gjerne om den leken som skjer på SFO – hvor de kan leke hva de vil og med hvem de vil.

Det siste forskningsspørsmålet undersøker hvordan informantene opplevde sosial kontinuitet. Funnene her viser at barna vektlegger betydningen av **både** å få nye venner og få beholde tidligere venner, i overgangen fra barnehage til skolen. Noen av barna, som ikke kommer sammen med noen fra sin barnehage, uttrykker at de savner barnehagevennene eller skulle ønske at alle fra barnehagen hadde begynt på samme skole. Det å få nye venner synes å være viktig for alle, og her blir SFO trukket frem som en arena hvor vennskap etableres.

Barnehage og skole er en del av det samme utdanningssystemet, men med hver sin egenart. I drøftingen av mine funn, opp mot tidligere forskning, relevant teori og styringsdokumenter, opplever jeg at disse peker i samme retning, for hva som skal til for å få til en god overgang fra barnehage til skole. All forskning viser at elevenes første møte med skolen er av stor betydning, og om denne oppleves utrygg og uforutsigbar, kan det gi utslag i hvorvidt og hvordan elevene klarer seg videre i utdanningsløpet (Jørgensen & Preisler, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Lillejord et al., 2018). Noe av nøkkelen til å skape et godt møte, handler om kontinuitet og hvordan barna opplever dette (Broström, 2009; Hogsnes, 2016). For å skape kontinuitet peker Dewey (1997) på viktigheten av å oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole, slik at elevene får brukt sin erfaring (Dewey, 1997). Bronfenbrenner (1979) viser hvordan samspeillet mellom individ og miljø, henger sammen og gjensidig påvirker hverandre, og de ulike nivåene i den utviklingsøkologiske modellen, som har en direkte og indirekte skolehverdagen til elevene (Bronfenbrenner, 1979).

8.1 Noen refleksjoner

Overgangen fra barnehage til skole må forstås som en lengre prosess. Den begynner i barnehagen og fortsetter et godt stykke inn i skoleåret (Bjørnstad et al., 2022, s. 13). Denne studien har hatt et begrenset tidsperspektiv, all den tid den skulle passe inn i «skrive masteroppgave». Den ble således gjennomført mens barna fortsatt var i en overgangsprosess. Det har vært nødvendig å

gjøre noen avgrensninger underveis, noe som betyr at spørsmål som dukket opp underveis, som jeg synes det hadde være interessant å se nærmere på, ikke har blitt vurdert.

Min studie reflekter et lite utvalg av årets førsteklasinger, og kan i så måte sies å bare være gyldig i sin kontekst. Det har derfor vært interessant å se hvordan mine funn kan sies å korrespondere med norsk og internasjonal forskning. Med det utgangspunkt tenker jeg, at det er på tide å gjøre en endring og lytte mer til forskningen, og ikke «gjøre som vi gjorde i fjor». Jeg tenker at skole-Norge må endre kurs, og at jeg også må gjøre det i mitt arbeid.

Det kan kanskje fremstå naivt at jeg ikke visste det jeg vet nå, gitt den jobben jeg har. Men nå vet jeg – både fra forskning og fra mine informanter, og det har vært med på å skape en endring i praksis. Jeg har allerede fått lov til å presentere rapportene fra Kunnskapssenteret (Lillejord et al., 2015; Lillejord et al., 2018) og fra OsloMet (Bjørnstad et al., 2022; Hølland et al., 2021) under felles utviklingsarbeid i PP-tjenesten, og sammen med teamet mitt, holder jeg nå på å videreutvikle prosjektet «God start», i tråd med nyere forskning og teori på feltet. Målet er at skolene skal endre fokus fra «regler og rutiner», til hvordan de bedre skal legge til rette for å møte hele barnet; kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk. Det gjennom å la barna oppleve kontinuitet og gi dem muligheten til å bruke sine erfaringer i møte med skolen.

Mye tyder på at det er behov for mer forskning på feltet, gjerne med et tydeligere fokus på hvilke faktorer som må ligge til grunn for å få til en vellykket overgang fra barnehage til skole og SFO. Om jeg skulle forsket videre på dette, ville det være spennende i enda større grad å undersøke hvordan elevene opplever overgangen og hvorfor noen skoler lykkes med å skape gode overganger, mens andre ikke gjør det.

9 Referanse/litteraturliste

- Ackesjö, H. (2019). Transitions as a two-way window: Separation and adjustment in transition through the eye of children starting school. I S. Dockett, J. Einarsdottir & B. Perry (Red.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (1. utg., s. 42-54). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351139403>
- Ackesjö, H. (2023). Övergångar - en fråga om tillhörighet. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 87-109) (Barndom i barnehagen). Cappelen Damm akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Barneheloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (08-01-1991). Barne- og familiedepartementet.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i førsteklasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-90). Universitetsforl.
- Becher, A. A. & Høyland, K. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. R. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 71-92). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 106(4), 331-344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland (red.), S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? -En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. (OsloMet Skriftserie 2022 nr 7). OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 24(2), 5.
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. R. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Bø, I. & Ertesvåg, S. K. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education*, 26(3), 258-274. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-05>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Free Press. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/viewarticle/render?data=dGJyMPPp44rp2%2fdV0%2bnjjsfk5le46bNQRqiwUbGk63nn5Kx95uXxjL6rrUq0pbBlSkmeT7insVKzq55oy5zyit%2fk8Xnh6ueH7N%2fiVa%2bms0q2prJLtK2ki%2bfau36u2uB95NuvReGo4nurqrJOR6O3Ta%2btq33iqrFKrqu2fa6ms1jw2%2bKB8Zzqeezdu4btnOJ6u%2bTqfeDhplzf3btZzJzfhrint06yrK5MpNztiuvX8lXk6%2bqE8tv2jAAA&vid=6&sid=f0dbefe1-c2dc-4461-9517-ed432058e005@redis>

- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (1. utg.). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351139403>
- FN. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. FNs konvensjon om barns rettigheter https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (utgave, Red.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brikmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : En grundbog* (s. 167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. [Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2383799>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforl.
- Hogsnes, H. D. (2022). Lek i skolehverdagen. Lekens betydning for barns erfaringer av sammenhenger. I *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. (1. utgave. utg., s. 37-63). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. R. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 109-126). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D., Storli, J. B. & Moser, T. (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*. (Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 20/2017). Høgskolen i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2471257/2017_20_skriftserie_Hogsnes_H.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn (red.), T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser –barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (OsloMet Skriftserie 2021 nr 1). OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brikmann, S. (2020). Fokusgrupper. I S. Brikmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : En grundbog* (s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, O. & Preisler, M. (2019). *NÅR STORE BLIVER SMÅ – giv alle børn en god skolestart* (Egmont Rapporten 2019). Egmont Fonden. <https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2019-10/ER19-web-FINAL.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c, 09.06.2021). *Rammeplan for SFO*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- 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*. Kunnskapssenter for utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. R. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og skolefritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. R. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og skolefritidsordning* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. www.forskningsetikk.no
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school* (Reports to the Ministry of Education.). Wellington: Ministry of Education, New Zealand. https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Regjeringen. (2023, 13.01.2023). *Skolefritidsordningen (SFO)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolefritidsordningen-sfo/id434946/>
- Semundseth, M. (2013). Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 9-25. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2755268/Hva%20forteller%20fire%20barn%20om%20egen%20kunnskap%20i%20overgangen%20fra%20barnehage%20til%20skole.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservasjon. I S. Brikmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udgave. utg., s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.

- Sørøst-Norge, U. i. (u.å). *Klassifisering av informasjon for studenter og ansatte*. Universitetet i Sørøst-Norge. Hentet 25. mai 2023 fra <https://min.usn.no/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/klassifisering-av-informasjon-for-studenter-og-ansatte>
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen : - elevkunnskap og skolelivskvalitet* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å, 01.05.2023). *Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-56). Universitetsforl.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. [korrigerete] uppl. utg.). Studentlitteratur.
- Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). *Eldst* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

10 Vedlegg

10.1 Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Læringsmiljø på første-trinn - opplevelser og erfaringer](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

729369

Vurderingstype

Standard

Dato

26.07.2022

Prosjektittel

Læringsmiljø på første-trinn - opplevelser og erfaringer

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Hilde Dehnæs Hogsnes

Student

Hanne Tangenes

Prosjektperiode

01.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 15.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra de foresatte, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

10.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Dette er et spørsmål til deg som foresatt på første trinn om barnet ditt kan delta i en studie om læringsmiljø. Jeg studerer for tiden ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor jeg nå skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. I min studie ønsker jeg å få kunnskap om hvordan elever i første klasse opplever læringsmiljø på skolen, og hvordan disse opplevelsene kan ses i lys av deres erfaringer fra barnehagen. Studiets hensikt er å innhente kunnskap om læringsmiljø sett fra barnas egne perspektiv.

Ut fra studiens hensikt har jeg formulert tre forskningsspørsmål, som jeg søker svar på:

1: Hva vektlegger barn når de snakker om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole?

2: Hvordan omtaler barna barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø?

3: Hvordan opplever barna sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Etter avtale med skolens ledelse har jeg fått mulighet til å observere elevene i klassesituasjon fra august til oktober. Observasjonen vil være det som forskningen kaller en åpen observasjon. Det vil si at jeg ikke deltar eller er en del av selve undervisningen, men vil være tilgjengelig om barna henvender seg til meg. Observasjonene vil bli gjennomført som anonymiserte feltnotater. Etter høstferien (uke 41) ønsker jeg også å gjennomføre gruppeintervjuer med 12 elever. Barna vil bli intervjuet en gang, i grupper på fire og intervjuet vil ha en samtalende form. Om flere enn 12 elever og foresatte gir sitt samtykke til å delta i intervju, vil deltakerne bli tilfeldig trukket ut. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen?

Det vil ikke innhentes personopplysninger i studien. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke lagres data som kan identifisere elevene eller skolen. Lydopptakene vil bli lagret på en måte som ivaretar personvernet og vil bli slettet så snart de er transkribert og anonymisert. Teksten vil lagres digitalt på en kryptert disk-fil frem til studien er ferdig. Studiet skal etter planen avsluttes i juni 2023.

Elever, lærere eller skole vil ikke kunne bli identifisert og studien gjennomføres etter godkjenning fra og i samsvar med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS / Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør sin behandling av personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Dersom dere, på vegne av barnet, samtykker til deltakelse i studien, bes dere fylle ut påmeldingsfeltene, med barnets navn og foresattes signatur. Dere kan når som helst, og uten å oppgi noen grunn, trekke samtykke til å delta. All informasjon om barnet vil da bli slettet.

Juridisk er det foresatte som samtykker på vegne av sitt barn, men også barnet må ønske å delta. Barnet kan også når som helst trekke seg fra studien. Som foresatte har dere rett til å se spørsmålene som jeg vil stille til barna i forkant av intervjuet. Barna vil også bli orientert om hensikten med min studie.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for foresatte eller barn om dere ikke ønsker å delta eller om du/dere først sier «ja» og så «nei».

Dine rettigheter

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

- motta informasjon om behandlingen
- be om innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn
- få ditt barns opplysninger rettet
- få ditt barns opplysninger slettet
- be om begrensning
- få utlevert dataene (dataportabilitet)
- protestere mot behandlingen
- sende en klage angående behandlingen av personopplysninger til Datatilsynet

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom du har spørsmål er du når som helst velkommen til å ta kontakt med:

- Hanne Tangenes på hanne@tangenes.no eller telefon 975 75 975 (student)
- Hilde Dehnæs Hogsnes på Hilde.D.Hogsnes@usn.no eller telefon 93061581 (veileder)
- Paal Are Solberg: Paal.A.Solberg@usn.no eller telefon 35 57 50 53 - 918 60 041 (personvernombud, USN)

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette og mener at vi følger loven. Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med Personverntjenester, Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør: personverntjenester@sikt.no eller telefon 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Hanne Tangenes

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien og samtykker til at barnet kan delta i

- observasjon i klasserommet
- intervju/gruppesamtale
- mitt/vårt barn har gått i barnehage

Dato:

Barnets navn:

Foresattes signatur:

10.3 Intervjuguide

Problemstilling: å få kunnskap om hvordan elevene på første trinn opplever læringsmiljøet, og hvordan kan deres opplevelser ses i lys av deres erfaringer fra barnehagen.

1: Hva vektlegger barn når de snakker om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole?

2: Hvordan omtaler barna barnehagen og skolens ulike sosiale læringsmiljø?

3: Hvordan opplever barna sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?

Ramme	Informasjon til barna om hvorfor jeg ønsker å snakke med dem og hva vi skal snakke om. Jeg vil formidle tydelig at jeg ønsker å lære av deres erfaringer og at det ikke finnes et riktig svar på spørsmålene som stilles.
Hovedspørsmål	Hva synes dere er den største forskjellen mellom å gå i barnehagen og gå på skolen (/SFO)?
Nøkkelspørsmål	Hva var det beste med å begynne på skolen? Var det noe som var ikke var så bra? Hvis du blir lei deg og noe er vanskelig på skolen, vet dere hvem dere kan snakke med? Kan dere fortelle om en gang klassen gjorde noe sammen, som dere synes var ekstra hyggelig?
Avslutning	Er det noe annet dere vil fortelle meg som dere tenker er viktig for å trives på skolen? Hvordan synes dere det har vært å snakke med meg om dette? Takke barna for alt de har delt og lært meg.