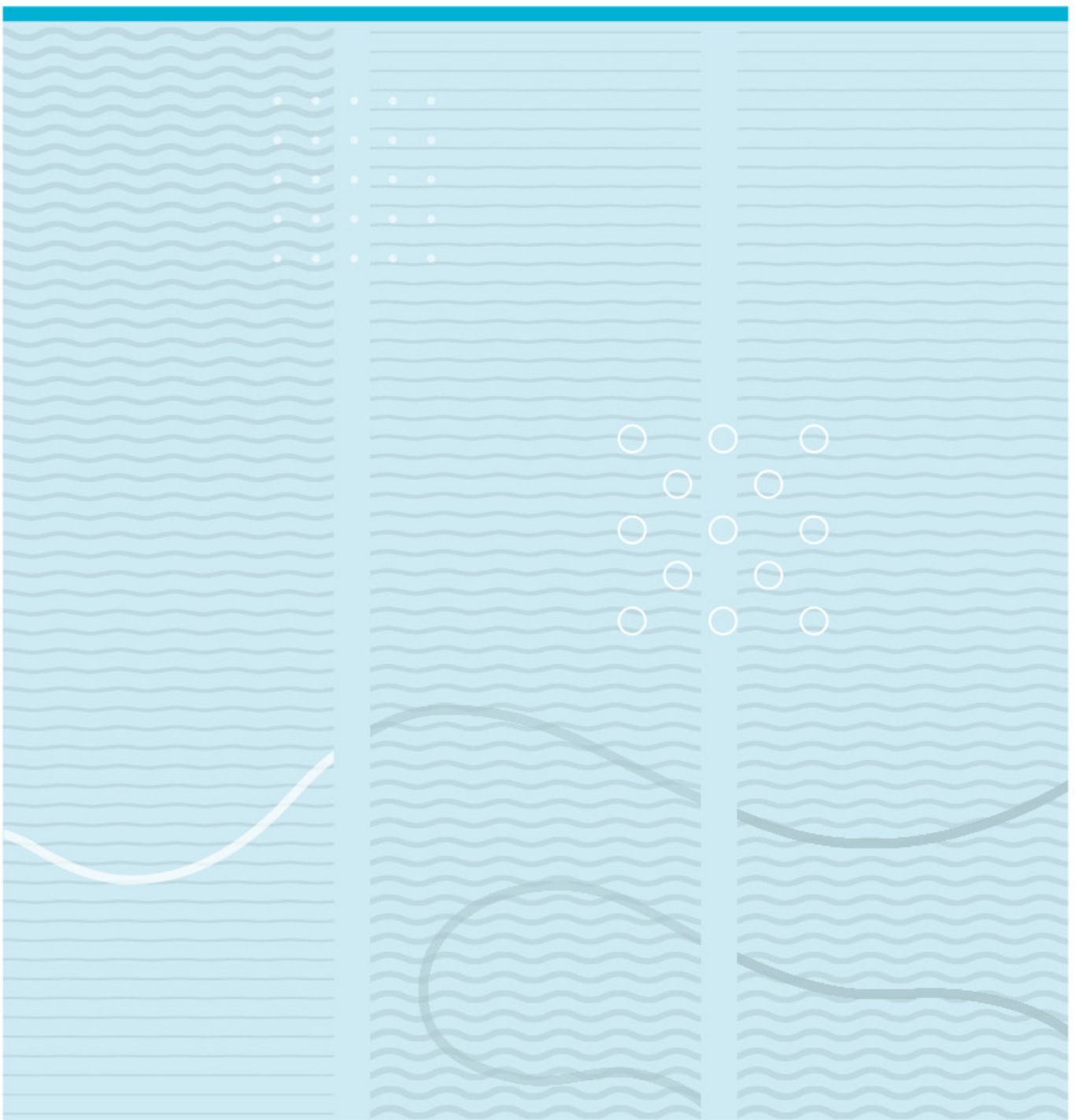


Hannah Celin Jacobsson

Overgangen fra barnehage til skole

En kvalitativ studie av førsteklasselæreres meninger om en trygg overgang fra barnehage til skole, og deres erfaringer med sammenheng og samarbeid i overgangen.



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Hannah Celin Jacobsson

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Allerede med Reform 97 kom samarbeidets betydning for arbeidet med å skape en sammenheng mellom barnehage og skole, frem i lyset (Hogsnes, 2019, s. 48; St.meld. nr. 40 (1992–1993), s. 37). Samarbeidsprosjekter mellom barnehagelærere og førsteklasselærere ble iverksatt, slik at barna blant annet skulle få mulighet til å ta i bruk tidligere erfaringer fra barnehagen og kjenne seg igjen i det fysiske miljøet i klasserommet (Hogsnes, 2019, s. 76). Nyere undersøkelser viser imidlertid at flere barn opplever overgangen fra barnehage til skole som brå og vanskelig, og det foreslås at en tydeligere sammenheng mellom institusjonene kunne bidra til å forebygge slike negative opplevelser av overgangen (Broström, 2003; Niesen & Griebel, 2006; Thoresen & Aukland, 2020, 26). Et samarbeid mellom barnehagelærere og førsteklasselærere som er tuftet på dialog og refleksjoner over hverandres praksis, kan bidra til å skape en sammenheng mellom barnehage og skole, som igjen kan bidra til en opplevelse av trygghet i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 57; OECD, 2017, s. 87; Peters, 2010, s. 44). Skal barna oppleve sammenheng og trygghet i overgangen, er det dermed avgjørende at barnehagen og skolen samarbeider om overgangen.

Denne studien gir gjennom bruk av semistrukturert intervju innsikt i hva seks førsteklasselærere med erfaring fra å jobbe i første klasse mener om en trygg overgang fra barnehage til skole, herunder disse førsteklasselærernes meninger om og erfaringer med sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole. Studien viser tendenser til at en opplevelse av sammenheng kan bidra til at barna føler seg trygge i overgangen. Imidlertid er informantene uenige når det kommer til i hvilken grad det bør jobbes med denne sammenhengen. Mens enkelte av informantene ser en stor verdi i å legge til rette for at barna opplever en tydelig sammenheng mellom barnehage og skole, mener noen av informantene at barna bør starte på skolen med «blanke ark». I tillegg trekkes mangel på tid frem som en faktor som kan vanskeliggjøre et arbeid med sammenheng.

Informantene gir videre uttrykk for at et samarbeid mellom barnehage og skole er av betydning både for barna og førsteklasselærerne, men det er tendenser til at ledelsen ved de ulike skolene ikke legger til rette for et direkte samarbeid mellom førsteklasselærerne og barnehagelærerne. Det viser seg at det i all hovedsak er ledelsen som samarbeider med barnehagen, og at informasjonen fra overføringsmøtene når frem til førsteklasselærerne via ledelsen. Enkelte av informantene gir uttrykk for et ønske om at det heller er førsteklasselærerne som burde deltatt på overføringsmøtene og fått førstehåndskunnskapen om barna, og at ledelsen i stedet burde fått informasjonen fra førsteklasselærerne. Lærer–elev-relasjonen blir av enkelte informanter fremhevet som den viktigste faktoren i arbeidet med å legge til rette for en trygg overgang for barna.

Forord

Etter fem år som lærerstudent, er jeg endelig klar til å ta fatt på læreryrket fra høsten av. *Som* jeg gleder meg! De siste fem årene som student har vært både lærerike, krevende og givende, og jeg kan se tilbake på en tid som jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, men mest av alt utrolig spennende, og underveis har det vært flere opp- og nedture. Det er aldri enkelt å gjøre noe en aldri har gjort før, men i løpet av prosessen blir en som regel klokere. Til tider har jeg følt at jeg har vært i totalt villrede, før noe etter hvert har «løsnet» og motivasjonen og troen på arbeidet mitt har vendt tilbake. Nå er masteroppgaven min ferdig, og jeg kjenner på en følelse av både stolthet og vemod. Det er flere som har hatt en rolle i arbeidet med denne masteroppgaven, og som jeg derfor har lyst til å takke:

Først og fremst, takk til veilederen min, Bjarne Isaksen, for verdifulle tips, oppmuntrende ord, konstruktive tilbakemeldinger og støtte underveis. Jeg er takknemlig for veiledningen du har gitt meg.

Jeg ønsker naturligvis også å takke informantene mine! Uten dere hadde jeg ikke kommet i havn med dette prosjektet. Dere har bidratt med meninger og erfaringer av stor verdi. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å være med på prosjektet mitt!

I tillegg vil jeg takke pilotinformanten min. Takk for at du brukte av din tid slik at jeg fikk anledning til å teste ut intervjuguiden min. Dette var svært nyttig.

Til slutt vil jeg rette en takk til forloveden min, Andreas. Du har støttet meg i både opp- og nedturene underveis i prosjektet, du har kommet med lure idéer, og du har (som alltid) vært tålmodig – alt dette til tross for at du har vært midt oppi *ditt eget* masterprosjekt. Takk, også, for at du har lest korrektur på teksten min. Jeg kjenner ingen som ville vært en bedre korrekturleser enn deg.

Lier, 1. juni 2022

Hannah Celin Jacobsson

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning.....	8
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.1.1 Reform 97 – skolestart for seksåringer.....	8
1.1.2 Hva skjedde med «den pedagogiske miksturen» og overgangspedagogikken?.....	9
1.1.3 De langsiktige konsekvensene av opplevelsen av overgangen.....	10
1.2 <i>Avgrensning og problemstilling.....</i>	11
1.3 <i>Begrepsavklaring.....</i>	12
1.3.1 Overgang	12
1.3.2 Sammenheng	12
1.4 <i>Disposisjon</i>	13
2 Tidligere forskning	14
2.1 <i>Lærer–elev-relasjoner</i>	14
2.2 <i>Sammenheng mellom barnehage og skole.....</i>	15
2.2.1 Betydningen av gamle og nye vennskap	16
2.2.2 Betydningen av å bli kjent med skolens fysiske miljø	16
2.2.3 Betydningen av å bygge på barnas tidligere erfaringer	17
2.3 <i>Samarbeid mellom barnehage og skole.....</i>	18
2.3.1 Deling av informasjon om barna og hverandres praksis og filosofi.....	18
2.3.2 Mangel på samarbeid.....	19
2.4 <i>Oppsummering av forskningen.....</i>	20
3 Teoretisk forankring	21
3.1 <i>Den utviklingsøkologiske modellen</i>	21
3.2 <i>Økologiske overganger.....</i>	24
3.2.1 Barnas søken etter sammenhenger mellom settinger.....	24
3.3 <i>Betydningen av kontinuitet i erfaring</i>	25
3.4 <i>Objekter på tvers av settinger.....</i>	25
3.5 <i>Arbeidsmåter og innhold på tvers av settinger.....</i>	26
3.6 <i>Mellommenneskelige relasjoner på tvers av settinger.....</i>	27
3.6.1 Relasjonsbygging gjennom deltakelse i felles aktiviteter.....	28
3.6.2 Vennskap på tvers av settinger	29
3.7 <i>Samarbeid mellom barnehage og skole.....</i>	30
3.7.1 Føringer fra nasjonale lover og planer.....	30
3.7.2 Overgangsaktiviteter.....	31
3.7.3 Kommunikasjon og kunnskap på tvers av settinger	32
3.8 <i>Oppsummering av teorien</i>	33

4	Metode	35
4.1	<i>Kvalitativt forskningsdesign</i>	35
4.2	<i>Metodens epistemologiske forutsetninger</i>	37
4.3	<i>Semistrukturert intervju</i>	38
4.4	<i>Pilotintervju</i>	39
4.5	<i>Utvalg</i>	39
4.6	<i>Intervjusituasjonen</i>	41
4.7	<i>Tematisk analyse.....</i>	41
4.7.1	<i>Deduktiv tilnærming.....</i>	42
4.7.2	<i>Transkribering</i>	42
4.7.3	<i>Utforskning av datamaterialet.....</i>	43
4.7.4	<i>Koding</i>	43
4.7.5	<i>Lage temaer</i>	44
4.8	<i>Reliabilitet og validitet</i>	45
4.8.1	<i>Reliabilitet</i>	46
4.8.2	<i>Validitet</i>	47
4.9	<i>Forskningsetiske overveielser.....</i>	49
4.10	<i>Oppsummering av metoden</i>	50
5	Presentasjon av funn	51
5.1	<i>Sammenheng mellom barnehage og skole.....</i>	51
5.1.1	<i>Overføring av gjenkjennbare artefakter.....</i>	51
5.1.2	<i>Videreføring av barnehagens arbeidsmåter og innhold</i>	53
5.1.3	<i>Nye og gamle vennskap.....</i>	55
5.1.4	<i>Lærer-elev-relasjonen</i>	58
5.1.5	<i>Mer et brudd enn en sammenheng.....</i>	59
5.2	<i>Samarbeid mellom barnehage og skole.....</i>	60
5.2.1	<i>Utvexling av informasjon om barna.....</i>	61
5.2.2	<i>Kunnskaps- og erfaringsdeling med barnehagen.....</i>	63
5.2.3	<i>Besøksdager.....</i>	64
5.3	<i>Oppsummering av presentasjon av funn</i>	66
6	Drøfting.....	67
6.1	<i>Tilrettelegging for sammenheng gjennom besøksdager</i>	67
6.2	<i>Betydningen av nye og gamle vennskap</i>	68
6.3	<i>Manglende bruk av transkontekstuelle objekter.....</i>	69
6.4	<i>Manglende tilrettelegging for filosofisk kontinuitet</i>	71
6.5	<i>Felles kunnskap og forståelse gjennom faglig dialog</i>	73
6.6	<i>Lav lærerdeltakelse i samarbeidet.....</i>	74
7	Avsluttende kommentar	77
8	Forslag til videre forskning.....	78

Litteratur	80
Oversikt over figurer og tabeller.....	86
Vedlegg	87

1 Innledning

I dette kapittelet blir først denne studiens tema presentert og begrunnet. Deretter gjøres det rede for studiens avgrensning, og problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres. Til slutt kommer en avklaring av hvilken forståelse av de sentrale begrepene *overgang* og *sammenheng* som blir lagt til grunn i denne studien.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) for 2020 viser at 92,8 % av barn i alderen 1–5 år i Norge, går i barnehage, herunder 85,4 % av 1–2-åringene og 97,3 % av 3–5-åringene (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det er altså mange barn som har erfaring fra livet i barnehagen når de som 5–6-åringer begynner på skolen. Barna har imidlertid ikke alltid begynt på skolen fra det året de fyller seks år.

1.1.1 Reform 97 – skolestart for seksåringer

I 1997 skjedde det en endring på et område innen skolesektoren som stort sett hadde fått ligge i fred helt siden 1739 (Palm et al., 2018, s. 15). Endringen var at Reform 97 ble iverksatt, noe som innebar at barn ikke lenger skulle starte på skolen fra det året de fylte syv år, men fra det året de fylte seks år (NOU 2003: 16, s. 125). Alder for skolestart ble altså senket, og den obligatoriske grunnskolen ble utvidet fra ni til ti år (Palm et al., 2018, s. 15). Motstanden mot skolestart for seksåringer og tiårig obligatorisk grunnskole, var nokså stor blant politikere (NOU 2003: 16, s. 126), og særlig blant barnehagelærere (Hogsnes, 2019, s. 47). Kompromisset som likevel gjorde at Reform 97 ble satt til liv, var at seksåringenes første år på skolen skulle være preget av barnehagens pedagogikk, og småskoletrinnet for øvrig skulle formes av en såkalt overgangspedagogikk (NOU 2003: 16, s. 126). For førsteklasingene innebar dette at de skulle oppleve en «pedagogisk mikstur» hvor «[...] det beste fra barnehagen og småskolen» var blandet sammen (NOU 2003: 16, s. 126). Førsteklasse skulle ha et tydelig førskolepreg, og «[...] læring gjennom lek og aldersblanda aktiviteter på heile småskulesteget» skulle vektlegges (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73). Barna skulle gradvis bli kjent med skolen den siste perioden i barnehagen, og arbeidsmåtene og praksisene som barna hadde vært borti i barnehagen, skulle de kunne dra kjensel på da de begynte på skolen (Lillejord et al., 2015, s. 46; St.meld. nr. 40 (1992–1993), s. 37). For å få til dette ble også tverrfaglig samarbeid viktig (Hogsnes, 2019, s. 48; St.meld. nr. 40 (1992–1993), s. 37). På denne måten skulle en skape sammenheng mellom de to

institusjonene, og en slags stabilitet og oversikt, som i stortingsmeldingen ... *vi smaa, en Alen lange* (1992–1993) ble fremhevet som forutsetninger for trygghet og trivsel (St.meld. nr. 40 (1992–1993), s. 37).

Viktig for realiseringen av den «pedagogiske miksturen» og overgangspedagogikken, var altså samarbeid mellom barnehage og skole. Det ble satt i gang samarbeidsprosjekter mellom førsteklasselærere og barnehagelærere der de forpliktet seg til samarbeidet, noe som blant annet gjenspeilet seg i det fysiske miljøet i klasserommet (Hogsnes, 2019, s. 76). I klasserommene fant en for eksempel leke- og lesekroker (Bjørnstad, 2005, s. 387; Klette, 2003, s. 45), som var (og fremdeles er) et kjennetegn på det fysiske miljøet i barnehagen. Dette var dermed elementer som barna kjente igjen fra barnehagen, noe som bidro til at barna fikk muligheten til å ta i bruk erfaringer de allerede hadde tilegnet seg (Hogsnes, 2019, s. 76). Dette kan videre ha bidratt til å skape en opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen, i form av at kjente elementer fra barnehagen fungerte som byggesteiner for «broen» mellom det kjente og det ukjente. Mer om «bro»/«brobygging» i kapitlene 1.3.2 og 3.

1.1.2 Hva skjedde med «den pedagogiske miksturen» og overgangspedagogikken?

I 2019, flere år etter at Reform 97 ble iverksatt, uttrykte Becher et al. (2019) at førsteklasselærere, politikere og forskere er bekymret for at seksåringene ikke opplever den «pedagogiske miksturen» og overgangspedagogikken som de ble lovet med Reform 97 (Becher et al., 2019, s. 16).

Kunnskapsløftet fra 2006 får mye av skylden for dette (Hogsnes, 2019, s. 49). Et resultat kan være at barna opplever en brå overgang fra barnehage til skole som er lite preget av sammenheng mellom de to institusjonene. I en undersøkelse utført av Respons Analyse i 2018 blant tusen førsteklasselærere, gir to tredeler av førsteklasselærerne uttrykk for at mange av førsteklassingene har opplevd overgangen fra barnehagen til skolen som brå og vanskelig (Thoresen & Aukland, 2020, s. 26). Allerede i 2003 var tendensene de samme: Ifølge Broström (2003) peker internasjonal forskning på at de voldsomme forandringene som overgangen fra barnehage til skole fører med seg, og det på kort tid, ofte fører til at barna blir usikre og nervøse (Broström, 2003, s. 148). Det viser seg at barn som i barnehagen er både aktive og selvstendige, blir mer tilbakeholdende og usikre når de begynner på skolen (Broström, 2003, s. 150). Tre år senere peker også Niesel og Griebel (2006) på at flere barn opplever en vanskelig og stressende overgang fra barnehage til skole (Niesel & Griebel, 2006, s. 22). Niesel og Griebel (2006) viser til internasjonale studier, og sier at mellom en tredel og halvparten av barna som begynner på skolen, viser en atferd som kan beskrives som

tilpasningsvansker eller en negativ reaksjon på overgangen (Niesel & Griebel, 2006, s. 22). En tydeligere sammenheng mellom de to institusjonene foreslås av både Broström (2003) og Niesel og Griebel (2006) som en løsning på problemet (Broström, 2003, s. 157–158; Niesel & Griebel, 2006, s. 22–23). Dette kan også forstås som et ønske om å lage en sterkere og bedre «pedagogisk mikstur» og overgangspedagogikk. Da trengs det et samarbeid mellom institusjonene.

OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) anbefalte både i 2001 og 2017, altså flere år *før* og flere år *etter* Kunnskapsløftet fra 2006, et tettere og mer likeverdig samarbeidsforhold mellom barnehagen og skolen (OECD, 2001, s. 128–129; OECD, 2017, s. 16). I Kunnskapsdepartementets veileder fra 2008, *Fra eldst til yngst*, understrekes det at samarbeid mellom barnehage og skole er en forutsetning for å skape en trygg overgang (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Skoleeieren har hovedansvaret for dette samarbeidet og «[...] skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning» (opplæringsloven, 1998, § 13-5). OECD poengterer dessuten i sin rapport fra 2017 at skolene må gjøres klare og forberede seg på å ta imot barna, snarere enn at det er barna som skal gjøres klare for skolen (OECD, 2017, s. 16).

1.1.3 De langsiktige konsekvensene av opplevelsen av overgangen

At flere barn har negative følelser i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, er bekymringsfullt (Broström, 2003; Thoresen & Aukland, 2020). Det er bekymringsfullt blant annet fordi det viser seg at barns opplevelse av overgangen fra barnehage til skole kan legge grunnlaget for fremtidig utvikling, læring og trivsel på skolen (Fabian & Dunlop, 2007; Lillejord et al., 2015; Margetts, 2006; Margetts & Kienig, 2013; OECD, 2017; Peters, 2010; Semundseth, 2013; Yamauchi & de Sousa, 2020). Lillejord et al. (2015) sier i kunnskapsoversikten *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*, at barnas opplevelse av overgangen har innvirkning på «[...] hvor vellykket resten av deres skolegang blir» (Lillejord et al., 2015, s. 9). Videre viser det seg at mangel på trivsel og velbehag i overgangen kan føre til at barna blir bekymret, stresset og trekker seg tilbake, noe som igjen kan virke negativt inn på barnas læringskapasitet og langsiktige akademiske ferdigheter (Fabian & Dunlop, 2007, s. 5; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 101). Yamauchi og de Sousa (2020) påpeker i denne sammenhengen viktigheten av at barnehagen forbereder barna på skolen, og at skolen forbereder seg på å ta imot barna fra barnehagen, slik at overgangen oppleves forutsigbar og trygg (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 101). Imidlertid ses ikke barns opplevelse av overgangen *kun* i sammenheng med barnas fremtid *i skolen*;

barns opplevelse av overgangen har også betydning for barnas livskompetanse og fremtidige selvbilde *generelt* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Derfor er overgangsprosesser både sårbare og potensielt kritiske (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9).

1.2 Avgrensning og problemstilling

Det er enighet om at en vellykket overgang fra barnehage til skole er kjennetegnet av at barna føler seg trygge (for eksempel Hogsnes & Moser, 2014; Peters, 2010; Yamauchi & de Sousa, 2020), og at samarbeid mellom barnehage og skole er viktig for at førsteklasselæreren skal kunne legge til rette for en trygg overgang for barna (for eksempel Peters, 2010; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). Samtidig viser det seg at samarbeidet mellom barnehage og skole er jevnt over dårlig (Hogsnes, 2016), og det etterlyses mer forskning på samarbeid mellom barnehagelærere og førsteklasselærere (Lillejord, 2018). I tillegg foreslår Norkyn et al. (2020) at det bør legges mer vekt på og gjøres flere studier på overgangen fra barnehage til skole generelt, slik at det gis større innsikt i temaet (Norkyn et al., 2020, s. 10). En grundigere forskningsoversikt kommer i kapittel 2. Ved å få økt kunnskap om læreres meninger om og erfaringer med sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole, kan denne studien bidra til nyttig informasjon om hva som kan gi barna en trygg og stabil overgang, og om det eventuelt er behov for forbedringer av rutiner og/eller kompetanse ved de ulike skolene knyttet til arbeidet i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole.

Problemstillingen i denne avhandlingen, er følgende:

Hva mener førsteklasselærere om en trygg overgang fra barnehage til skole?

Videre har jeg valgt å formulere to forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene er følgende:

- I. *Hvilke meninger har førsteklasselærere om sammenheng mellom barnehage og skole når det gjelder å skape en trygg overgang for barna?*
- II. *Hvilken erfaring har førsteklasselærere med samarbeid mellom barnehage og skole i forbindelse med overgangen?*

1.3 Begrepsavklaring

I denne studien står begrepene *samarbeid*, *overgang* og *sammenheng* sentralt. Særlig de to siste begrepene, *overgang* og *samarbeid*, gir rom for ulike tolkninger, og derfor ønsker jeg å presisere hva jeg legger i disse. Når en snakker om en *overgang*, tenker en kanskje på en forandring, noe nytt, eller som Hogsnes (2016) sier: et brudd (Hogsnes, 2016, s. 2). Et brudd gir antakeligvis ikke umiddelbare assosiasjoner til begrepet *sammenheng*. I denne studien støtter jeg meg imidlertid til Hogsnes (2016) som snakker om *sammenheng i overgangen* (Hogsnes, 2016, s. 2), og til Kunnskapsdepartementet (2008) som sier at en god *sammenheng* mellom barnehage og skole «[...] skal ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8–9).

1.3.1 Overgang

I denne studien ses begrepet *overgang* i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (1979), hvor såkalte *økologiske overganger* står sentralt. Økologiske overganger oppstår når barnas posisjon i det økologiske systemet endres som følge av at settingen, eller barnets rolle, eller begge deler, endres, som når barnet går fra å være barnehagebarn til å være elev (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Mer om økologiske overganger i kapittel 3.2.

En kan dessuten skille mellom *horisontale* og *vertikale* overganger (Margetts & Kienig, 2013, s. 3). Horisontale overganger handler kort forklart om overganger som er typiske i dagliglivet, som er hyppige og foregår i små tidsrammer, slik som når barna flytter seg fra skolen til SFO etter endt skoledag (Margetts & Kienig, 2013, 4). Vertikale overganger, derimot, er gjerne knyttet til barns skolegang, økende alder eller endringer i geografisk plassering (Margetts & Kienig, 2013, s. 3). Det kan dreie seg om overgangen fra hjemmet til barnehagen, fra barnehagen til barneskolen, fra barneskolen til ungdomsskolen, og så videre (Margetts & Kienig, 2013, s. 3). Vertikale overganger innebærer gjerne noen brudd i for eksempel relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 56). Det er de vertikale overgangene som belyses i denne studien – overgangen mellom de to settingene barnehage og skole.

1.3.2 Sammenheng

På sett og vis kan en si at overgangen representerer et brudd, ettersom barna beveger seg fra én setting over til en annen setting, som nevnt over. Noen barn takler dette bruddet bedre enn andre

barn (Broström, 2003; Thoresen & Aukland, 2020), og en «bro» mellom de to settingene ville kanskje lettet overgangen. Begrepet sammenheng forstås i denne studien som en «bro» i overgangen, en forbindelse mellom barnehagen på den ene siden og skolen på den andre siden. Broen kan være konstruert på en dårlig måte, og kan som et resultat være ustødig og falleferdig, som illustrerer *manglende* sammenheng, eller den kan være konstruert på en god måte som gjør at den er stødig og trygg å ferdes over, som illustrerer sammenheng. En stødig bro mellom barnehagen på den ene siden og skolen på den andre siden, kan skape en forbindelse eller en sammenheng mellom de to settingene, eller kulturene, og bidra til at overgangen blir både smidigere og tryggere for barna (Hogsnes, 2019, s. 57; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8–9). Broen representerer en fortsettelse fra barnehagen over til skolen, en overgang som er tilrettelagt. Over broen tar barna med seg kunnskaper og erfaringer fra barnehagen over i skolen, og disse kunnskapene og erfaringene bygger skolen (ideelt sett) videre på (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Å bygge videre på barnas tidligere kunnskaper og erfaringer, er én måte å skape sammenheng på. Nøyaktig *hva* broen er laget av, kan variere. Med andre ord: En sammenheng mellom barnehage og skole kan skapes på flere måter. Broen lager seg riktignok ikke selv, en er avhengig av samarbeidende «brobyggere», og i denne studien rettes fokuset mot førsteklasselærere og barnehagelærere som byggere av broen i fellesskap.

1.4 Disposisjon

Videre i denne studien vil leseren møte på syv kapitler. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning omkring temaet overgangen fra barnehage til skole, og denne forskningen anvendes i drøftingen. I kapittel 3 gjøres det rede for studiens teoretiske forankring, som vil bli brukt videre i presentasjon av funn og i drøftingen. I kapittel 4 beskrives metoden som er brukt i studien, deretter drøftes studiens reliabilitet og validitet, og kapitlet avslutter med noen forskningsetiske overveielser. I kapittel 5 presenteres funnene, og de ses i lys av den teoretiske forankringen. Funnene settes ytterligere i perspektiv i kapittel 6 i dialog med både tidligere forskning og teoretisk forankring. I kapittel 7 oppsummeres de mest sentrale funnene og drøftingen, og studien avrundes. Helt til slutt, i kapittel 8, gis noen forslag til videre forskning.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres både nasjonal og internasjonal forskning som handler om overgangen fra barnehage til skole, og som derfor er av relevans for denne studien. Forskningen vil bli brukt videre i drøftingen i kapittel 7. Forskningen dreier seg rundt lærer–elev-relasjoner, sammenheng mellom barnehage og skole, og samarbeid mellom barnehage og skole. Grunnlaget for dette kapitlet er en analyse av tre oversiktsartikler (Lillejord et al., 2015; Lillejord et al., 2018; Peters, 2010), en studie som er funnet via databasen Eric (Yamauchi & de Sousa, 2020), fem studier som er funnet via håndsøk (Mashburn et al., 2008; Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015), samt en studie (Peters, 2002) fra litteratursamlingen til Dunlop & Fabian (2002). Kapitlet avslutter med en oppsummering av forskningen.

2.1 Lærer–elev-relasjoner

Kvaliteten på lærer–elev-relasjonen har betydning for hvordan barna opplever overgangen fra barnehagen til skolen (Mashburn et al., 2008; Lillejord et al., 2018; Peters, 2010). Peters (2010) har i en oversiktsartikkel analysert forskning fra New Zealand som tar for seg overgangen fra barnehage til skole. I analysen fokuserer Peters (2010) blant annet på hva som karakteriserer vellykkede overganger fra barnehage til skole, og på hvilke måter barna kan støttes slik at overgangen fra barnehage til skole blir så vellykket som mulig (Peters, 2010, s. 1). Peters (2010) finner at førsteklasseleerere som bruker tid på å bli kjent med barna kan bidra til både å legge til rette for trivsel i overgangen og støtte elevenes læring (Peters, 2010, s. 1–2). Gode relasjoner som er tuftet på gjensidig respekt blir beskrevet som selve kjernen i en vellykket overgang (Peters, 2010, s. 17). Dette gjelder ikke bare lærer–elev-relasjoner, men også elev–elev-relasjoner (Peters, 2010, s. 1). Mer om dette senere i kapitlet.

I forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*, viser Lillejord et al. (2018) til studier som finner at lærer–elev-relasjoner som er preget av at førsteklasseleereren gir elevene følelsesmessig støtte, har mye å si for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 31). Dette finner også Mashburn et al. (2008). En lærer–elev-relasjon som er kjennetegnet av følelsesmessig støtte fra førsteklasseleereren bidrar til at elevene fungerer bedre sosialt og i mindre grad viser en problematisk atferd, i tillegg til at det bidrar til at elevene føler seg mer tilknyttet skolen (og førsteklasseleereren?) (Lillejord et al., 2018, s. 31; Mashburn et al., 2008,

s. 742). Førsteklasselærere som i tillegg har klare rutiner som de overholder, og tydelige forventninger til elevene, gjør elevene trygge (Lillejord et al., 2018, s. 31).

2.2 Sammenheng mellom barnehage og skole

Samtidig som at de fleste barn takler overgangen fra barnehage til skole fint, er det mange barn som opplever uro i forbindelse med overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 3–4; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 100). Mangel på sammenheng mellom barnehagen og skolen kan være en årsak til dette (Lillejord et al., 2015, s. 4; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 105).

Yamauchi og de Sousa (2020) har blant annet studert på hvilke områder førsteklasselærere og barnehagelærere tenker at de to settingene barnehage og skole er ulike og like (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 102). Alle informantene i studien deres mener det er flere ulikheter enn likheter mellom de to settingene (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 105). Dette kan forstås som at det er lav grad av sammenheng mellom barnehage og skole. For eksempel mener informantene at mens barnehagen i all hovedsak fokuseres på barnas *generelle* utvikling, fokuserer skolen i all hovedsak på barnas utvikling av *akademiske ferdigheter* (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 105). Yamauchi og de Sousa (2020) finner også en tendens til at førsteklasselærere ønsker at barnehagelærere skal forberede barna på skolen ved å lære barna bestemte akademiske ferdigheter, for eksempel lesing og skriving (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 106).

Hogsnes og Moser (2014) har undersøkt hva førsteklasselærere, SFO-ledere og barnehagelærere anser som viktig når det skal arbeides med overganger og sammenhenger mellom barnehage og skole/SFO. Overgangen fra barnehage til skole vil ifølge Hogsnes og Moser (2014) representere noen brudd, og barna forventer at ikke *alt* skal være likt som i barnehagen når de begynner på skolen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 8, Peters, 2010, s. 22). Hogsnes og Moser (2014) spør «[...] på hvilke områder de ulike aktørene mener det er vesentlig med opplevelse av brudd og hvor det synes å være viktig å skape kontinuitet» (Hogsnes & Moser, 2014, s. 8–7). Studien finner blant annet at førsteklasselærere, SFO-ledere og barnehagelærere ser på det som viktig «[...] å skape sammenheng og en tydelig overgang når barna slutter i barnehagen og begynner i skolen» (Hogsnes & Moser, 2014, s. 6). Videre trekker Hogsnes og Moser (2014) frem fire begreper som viser seg å ha betydning i overgangen: *sosial kontinuitet*, *fysisk kontinuitet*, *filosofisk kontinuitet* og

kommunikasjonsmessig kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014). Disse fire begrepene kan også knyttes til andre studier, noe som vil bli utypet senere i kapittelet.

2.2.1 Betydningen av gamle og nye vennskap

Gode elev–elev-relasjoner, eller vennskap, er av betydning for barnas opplevelse av overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Peters, 2010).

Hogsnes og Moser (2014) finner at det er enighet blant både barnehagelærere, ledere i SFO og førsteklasse­lærere om at det er viktig for barna å oppleve en såkalt *sosial kontinuitet*, som betyr at barna får beholde gamle vennskap fra barnehagen når de begynner på skolen, samtidig som at nye venns­kapsrelasjoner etableres (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10–11). I studien *Building Bridges*, hvor det er forsket på overgangen fra *preschool* (som her oversettes til *barnehage*) til *primary school* (som her oversettes til *barneskole/skole*), finner O’Kane (2007) at barna takler overgangen bedre følelsesmessig dersom de ankommer den nye settingen – skolen – sammen med barn de kjenner eller anser som venner (O’Kane, 2007, s. 292). I studien uttrykker på den ene siden barnehagelærere at for barn som begynner på skolen alene, det vil si uten en eller flere venner, er det viktig å oppmuntre til etableringen av nye vennskap (O’Kane, 2007, s. 292). På den andre siden finner O’Kane (2007) at førsteklasse­lærere som deltok i studien ikke legger like mye vekt på akkurat vennskap, uten at årsaken til det er kjent (O’Kane, 2007, s. 292). Peters (2010) finner også at førsteklasse­læreren bør støtte barna i utviklingen av vennskap, for eksempel gjennom måten førsteklasse­læreren setter sammen grupper på (Peters, 2010, s. 49). Hogsnes (2016) har studert førsteklasse­læreres, barnehagelæreres og SFO-medarbeideres prioriteringer og erfaringer knyttet til kontinuitet og diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og SFO/skole (Hogsnes, 2016). Hogsnes (2016) finner at det blir ansett som viktig at barnas vennskap fra barnehagen blir ivaretatt, parallelt med at barna får stifte nye bekjentskap i barnegruppa og bygge relasjoner med andre barn (Hogsnes, 2016, s. 73). Vennskap blir sett på som en viktig del av det å skape trygghet i overgangen (Hogsnes, 2016, s. 73).

2.2.2 Betydningen av å bli kjent med skolens fysiske miljø

Dersom barna besøker skolen før de starter på skolen, kan det bidra positivt inn i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; Peters, 2002; Peters, 2010). I Hogsnes og Mosers (2014)

studie understreker informantene at det å la barna møte og bli kjent med skolens fysiske miljø, er viktig for opplevelse av trygghet i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9–10). Kjennskap til skolens fysiske miljø knytter Hogsnes og Moser (2014) til *fysisk kontinuitet* (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9). Det fysiske miljøet som barna møter i skolen forteller dem «[...] noe om hva de har i vente, om hva de vil oppleve av likheter og ulikheter, sammenhenger og brudd, når de begynner på skolen» (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10). Peters (2002) finner i sin studie at førsteklasseleererne tror at besøksdager på skolen er viktig for barna i overgangsprosessen, og at det er en fordel at barnehagelærerne blir med barna på disse besøksdagene slik at barna har en kjent voksen å støtte seg på i det ukjente miljøet (Peters, 2002, s. 91–92). Ved at barnehagelæreren blir med på besøksdagen, kan dette bidra til å skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen, ifølge førsteklasseleererne i studien (Peters, 2002, s. 92). Barn som har besøkt skolen før de begynner, har høyere sannsynlighet for å ha realistiske forventninger til skolen (Peters, 2010, s. 53). Hogsnes (2016) finner i forlengelsen av dette at når barn er forberedt på hva de kommer til å møte, blir de tryggere og mer tilfredse (Hogsnes, 2016, s. 80).

2.2.3 Betydningen av å bygge på barnas tidligere erfaringer

Det viser seg at lærerens evne eller villighet til å bygge videre på barnas tidligere erfaringer fra barnehagen, er av betydning for barnas opplevelse av overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; Peters, 2002; Peters, 2010). I studien til Hogsnes og Moser (2014) deltok både førsteklasseleerere, barnehagelærere og SFO-ledere. Hogsnes og Moser (2014) finner at et flertall av informantene ser stor betydning i at barna møter arbeidsmåter og innhold i skolen som de er kjent med fra barnehagen, noe som knyttes til *filosofisk kontinuitet* (Hogsnes & Moser, 2014, s. 13).

Peters (2002) har studert læreres erfaringer knyttet til barnas overgang fra barnehage til skole (Peters, 2002, s. 87). Peters (2002) finner at førsteklasseleererne anser det å skape en sammenheng mellom barnas tidligere erfaringer fra barnehagen og den nye situasjonen i skolen, som betydningsfullt (Peters, 2002, s. 90). Imidlertid finner Hogsnes (2016) i sin studie om barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet i overgangen, at det virker «[...] å være utfordrende for skolen å ta utgangspunkt i hva barna har med seg av erfaringer fra barnehagen, og å legge til rette for at barn får bruke disse erfaringene i skolen» (Hogsnes, 2016, s. 78). Hogsnes (2016) bruker blant annet Deweys teori om *kontinuitet i erfaring* som teoretisk bakteppe i studien, og lærerens bruk eller manglende bruk av barnets tidligere erfaringer fra barnehagen forstås som av betydning

for barnets opplevelse av overgangen (Hogsnes, 2016, s. 21). Mer om Deweys (2008) teori om *kontinuitet i erfaring* i kapittel 3.

Peters (2010) finner at hva som avgjør om overgangen fra barnehagen til skolen blir vellykket for barna, er blant annet hvorvidt førsteklasselæreren aktivt bruker elevenes tidligere erfaringer fra barnehagen og hjemmet (Peters, 2010, s. 73). Når førsteklasselæreren anerkjenner, tar i bruk og bygger videre på barnas tidligere erfaringer og kunnskaper fra barnehagen, bidrar det til trygghet i overgangen (Peters, 2010, s. 44).

2.3 Samarbeid mellom barnehage og skole

Det viser seg at samarbeid mellom barnehage og skole er av betydning for barnas opplevelse av overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; Lillejord et al., 2018; O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). Samarbeid innebærer blant annet at barnehagelærere og førsteklasselærere deler informasjon om hverandres praksis og filosofi (O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020), og at førsteklasselærere får informasjon fra barnehagelærere om barna (Hogsnes & Moser, 2014; Yamauchi & de Sousa, 2020). Det viser seg imidlertid at barnehagelærere og førsteklasselærere samarbeider lite (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane), eller at det er liten interesse fra læreres side for et samarbeid (Yamauchi & de Sousa, 2020).

2.3.1 Deling av informasjon om barna og hverandres praksis og filosofi

I studien til Hogsnes og Moser (2014) uttrykker barnehagelærere og førsteklasselærere at det er viktig med informasjon fra barnehagen om hvert enkelt barn, spesielt informasjon som går på det sosiale og relasjonelle (Hogsnes & Moser, 2014, s. 18). Flere av informantene anser det likevel som mindre eller ikke viktig med felles faglige møter og observasjon av hverandres praksis (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15). Informasjonsdeling, møter og observasjon kan knyttes til *kommunikasjonsmessig kontinuitet* (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15).

Yamauchi og de Sousa (2020) har studert hvordan førsteklasselærere og barnehagelærere tenker at samarbeid mellom barnehagen og skolen kan virke positivt inn på overgangen til skolen. Resultatene i studien viser at alle deltakerne anerkjenner viktigheten av samarbeid mellom

barnehagen og skolen, og de understreker betydningen av at barnehagelærere og førsteklasse­lærere deler informasjon om hverandres praksis (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 108). Dette innebærer også at førsteklasse­lærere får informasjon om barna slik at de – basert på denne informasjonen – kan hjelpe barna til å få en så god og trygg overgang som mulig (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 109). Dette samsvarer med Hogsnes og Mosers (2014) funn, som beskrevet over.

Schneider og Kipp (2015) finner også at et vellykket samarbeid innebærer at barnehagelærere og førsteklasse­lærere samtaler og reflekterer seg imellom med et mål om å dele og justere mål, dele verdier og bygge opp en gjensidig forståelse av hverandres praksis (Schneider & Kipp, 2015, s. 38). Et slikt samarbeid kan bidra til at overgangen fra barnehagen til skolen blir mer smidig for barna, parallelt med at det kan bidra til at både barnehagelærere og førsteklasse­lærere tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter (Schneider & Kipp, 2015, s. 38). For eksempel rapporterte flertallet av førsteklasse­lærerne som var med i studien til Schneider og Kipp (2015), et mer mangfoldig og komplekst syn på hvert enkelt barn (Schneider & Kipp, 2015, s. 44). Studien til Schneider og Kipp (2015) kan for det første ses i sammenheng med studien til Yamauchi og de Sousa (2020), som viser at samarbeid mellom institusjonene og deling av informasjon om hvert enkelt barn, kan bidra til at førsteklasse­lærerne kan legge bedre til rette for at barna skal få en så god overgang som mulig (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 109). For det andre kan studien til Schneider og Kipp (2015) ses i sammenheng med studier som viser at samarbeid mellom barnehagelærere og førsteklasse­lærere fører til at førsteklasse­lærere «[...] blir gradvis mer elevsentrerte, og kan bedre legge til rette for at barna får en smidig overgang fra barnehage til skole» (Lillejord et al., 2018, s. 48).

2.3.2 Mangel på samarbeid

Manglende eller lav interesse for samarbeid mellom barnehage og skole, avdekkes av flere studier (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Yamauchi & de Sousa, 2020). Hogsnes og Moser (2014) finner at de ansatte i barnehage og skole har manglende kunnskap om hverandres praksis som et resultat av at de samarbeider lite med hverandre (Hogsnes & Moser, 2014, s. 16). Manglende dialog mellom førsteklasse­lærere og barnehagelærere avdekkes også av Hogsnes (2016). I tillegg finner Hogsnes (2016) at førsteklasse­lærere ser på det som mindre verdifullt å møte førskolebarna i barnehagen før de begynner på skolen (Hogsnes, 2016, s. 82). Enkelte av barnehagelærerne som deltok i studien til Yamauchi og de Sousa (2020) har dessuten erfaring med at førsteklasse­lærere ikke er interessert i et samarbeid om overgangen (Yamauchi & de Sousa, s. 108). I studien *Building Bridges* rapporterer O’Kane (2007) lav grad av kommunikasjon mellom

barnehage og skole, samt at førsteklasselærere og barnehagelærere har manglende forståelse av hverandres arbeidsmåter og miljøer (O’Kane, 2007, s. 298). I forlengelsen av dette foreslår O’Kane (2007) at førsteklasselærere og barnehagelærere på en eller annen måte bør utvikle større forståelse av hverandres filosofi, og at de bør utvikle felles retningslinjer og praksiser (O’Kane, 2007, s. 313), noe som samsvarer med andre studier (Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020).

2.4 Oppsummering av forskningen

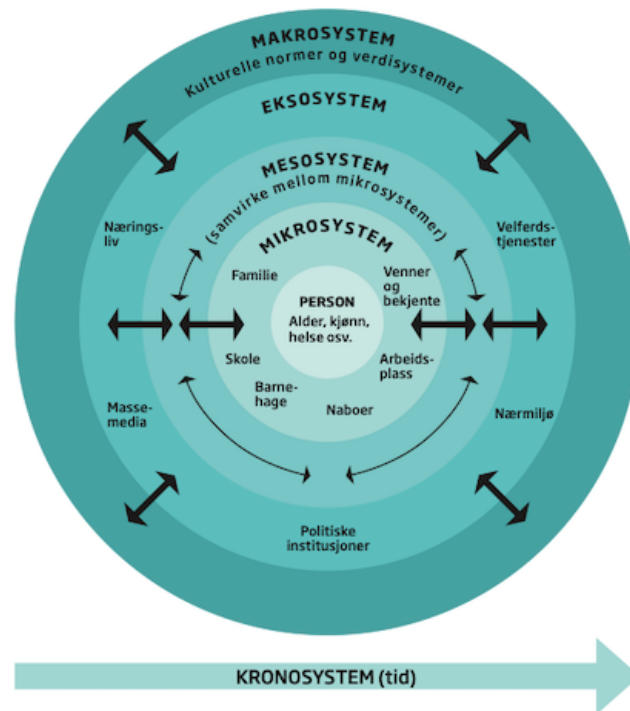
Det er gjort en god del forskning på overgangen fra barnehage til skole opp gjennom årene, både nasjonalt og internasjonalt. Både Lillejord et al. (2015) og Yamauchi og de Sousa (2020) finner at hvordan barna opplever overgangen fra barnehage til skole, kan ha betydning for barnas fremtidige utvikling, trivsel og læring på skolen. Peters (2010) finner at kvaliteten på lærer–elev-relasjonen, og hvorvidt førsteklasselæreren tar i bruk barnas tidligere erfaringer fra barnehagen og hjemmet, har noe å si for om barna opplever overgangen som vellykket eller ikke. Studier viser at førsteklasselærere som gir elevene følelsesmessig støtte, og som i tillegg har klare rutiner og tydelige forventninger til elevene, kan bidra til å trygge elevene ved skolestart (Lillejord et al., 2018; Mashburn et al., 2008). Hogsnes og Moser (2014), Hogsnes (2016) og Peters (2002) finner at det er av betydning at barna får ta i bruk sine tidligere erfaringer fra barnehagen i skolen. Imidlertid viser det seg at det kan være utfordrende for førsteklasselærerne å bygge på barnas tidligere erfaringer og tilrettelegge for at barna får ta i bruk erfaringene sine i skolen (Hogsnes, 2016). Hogsnes og Moser (2014), Lillejord et al. (2015), Hogsnes (2016) og Yamauchi og de Sousa (2020) finner at dersom det tilrettelegges for sammenheng mellom barnehage og skole, kan det bidra til at barna opplever trygghet i overgangen. I studien til Peters (2002) trekker informantene frem besøksdager som et tiltak av betydning for å skape sammenheng i overgangen. Studier viser dessuten at det er lite kommunikasjon mellom førsteklasselærere og barnehagelærere (Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; O’Kane, 2007), og at førsteklasselærere og barnehagelærere mangler kunnskap om og forståelse av hverandres praksis (Hogsnes & Moser, 2014; O’Kane, 2007). Samtidig viser flere studier at samarbeid mellom barnehage og skole kan virke positivt inn på barnas opplevelse av overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2018; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020).

3 Teoretisk forankring

I denne studien har jeg valgt å støtte meg til flere teorier. Teoriene som presenteres i dette kapitlet vil jeg bruke som støtte i presentasjonen av funnene i kapittel 6 og i drøftingen i kapittel 7. Teorien som blir viet mest plass i dette kapitlet, ettersom den anses som mest sentral, er Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori. Denne teorien er lønnsom å støtte seg til når en skal begrunne at overganger mellom ulike settinger er komplekse, og at overgangene kan virke både positivt og negativt inn på barns utvikling (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 269). Dessuten er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (1979) aktuell når en skal «[...] belyse hvordan barna bruker sine tidligere erfaringer og søker etter å finne en form for balanse mellom det etablerte og det nye når vilkårene i det naturlige systemet de inngår i, endres» (Hogsnes, 2019, s. 15). Den utviklingsøkologiske teorien til Bronfenbrenner (1979) dreier seg om at menneskelige aktiviteter, erfaringer og mellommenneskelige relasjoner, skjer og blir til i samspill med omgivelsene gjennom gjensidig påvirkning, og bidrar til menneskelig utvikling. Aktiviteter, erfaringer og relasjoner innenfor én setting, påvirker aktiviteter, erfaringer og relasjoner innenfor en annen setting, noe jeg kommer tilbake til. En setting er et sted hvor mennesker kan engasjere seg i og med hverandre, og interagere ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). At barnets tidligere erfaringer påvirker barnets aktiviteter og erfaringer i den nye nettingen, ses her også i sammenheng med Deweys (2008) teori om *kontinuitet i erfaring* (Dewey, 2008). Underveis vil også andre begreper som er relevante for denne studiens forståelse av sammenheng og samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, bli trukket frem.

3.1 Den utviklingsøkologiske modellen

Den utviklingsøkologiske modellen (figur 1) baserer seg på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori fra 1979 og hans senere videreføring av denne teorien i form av tilførelsen av et femte system, kronosystemet. Den utviklingsøkologiske modellen består av fem systemer: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet. Kronosystemet blir sett på som et femte system, og det skulle tette «hullet» som flere mente fantes i den utviklingsøkologiske teorien (Bronfenbrenner, 2005, s. 119).



Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015)

Modellen, med dens piler både innad i og på tvers av de ulike systemene, illustrerer at systemene er sammenvevd, og at de påvirker hverandre. Bronfenbrenner (1979) formulerer det slik: «The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls» (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Dukkene er plassert inni og adskilt fra hverandre, samtidig som at de er bundet sammen til en helhet (Hogsnes, 2019, s. 15). Det er de ulike dukkene som utgjør «den russiske dukken» som helhet. En bruk av «den russiske dukken» som metafor for den utviklingsøkologiske modellen, kan imidlertid gi et inntrykk av at de ulike systemene i samfunnet er faste og uforanderlige, eller adskilte og uavhengige, enheter, mens de i virkeligheten er dynamiske og flyter over i hverandre (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 263). Pilene i modellen kan likevel bidra til å gjøre en oppmerksom på nettopp dynamikken og den gjensidige påvirkningen i den utviklingsøkologiske modellen. Systemene påvirker hverandre, og de er slik sett dynamiske og forbundet med hverandre (Hogsnes, 2019, s. 15). På samme måte kan barnet påvirke systemet, samtidig som det ønsker å tilpasse seg den nye settingen (Hogsnes, 2016, s. 27).

Mikrosystemet representerer noe stabilt og tilgjengelig, og består av et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som mennesker opplever i en gitt setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Hogsnes, 2019, s. 14). I denne studien representerer mikrosystemet barnehagen og skolen. Et

barns opplevelse av positive relasjoner og god samhandling på mikronivå kan fremme utviklingen til barnet, og på samme måte kan en opplevelse av dårlige mellommenneskelige relasjoner på mikronivå hemme barnets utvikling (Ertesvåg & Bø, 2018, s. 264).

Ifølge Bronfenbrenner (1979) er *relasjonen* eller *forbindelsen* mellom settinger, i dette tilfellet mellom barnehage og skole, vel så viktig for menneskelig utvikling som hva som foregår *innad i* hver setting på mikronivå: «[...] [T]he environment defined as relevant to developmental processes is not limited to a single, immediate setting but is extended to incorporate interconnections between such settings [...]» (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Denne relasjonen knytter Bronfenbrenner (1979) til det han kaller mesosystemet, et system som dannes eller utvides når en person beveger seg over til en ny setting på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Eksosystemet kan forklares som settinger som ikke direkte involverer barnet og som barnet ikke er en aktiv deltaker i, men som *indirekte* likevel påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). For eksempel påvirker politiske institusjoner hvordan skolen fungerer, blant annet ved av at de gir føringer for hvordan skolen skal organiseres og ressurser fordeles, noe som igjen har innvirkning på barnets opplevelse av livet i skolen. Politiske beslutninger kan bidra til å fremme eller hemme et barns trivsel og utvikling (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Nasjonale føringer fra lover og planer, slik som opplæringsloven, overordnet del av læreplanen, barnehageloven og rammeplanen for barnehagen, representerer eksosystemet i denne studien.

Indirekte påvirkning av barnet knyttes også til makrosystemet, som kan beskrives som mønstre i form av ideologier, verdisett, trossystemer, økonomiske forhold, tradisjoner og lignende innenfor en gitt kultur eller delkultur, og som påvirker barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979, s. 258; Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). I denne studien representerer makrosystemet verdisett og tradisjoner som påvirker hvilke føringer som gis fra nasjonale planer og lovverk på eksonivå (som igjen påvirker førsteklasseleerernes erfaringer og prioriteringer knyttet til samarbeid og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole på meso- og mikronivå).

Kronosystemet refererer til tidsdimensjonen i miljøet, og tar i betraktning de forandringene som ikke bare mennesket går igjennom, men som også selve miljøet går igjennom over tid, slik som endringer i hvordan en ser på barn og barndom gjennom historien (Bronfenbrenner, 2005, s. 119; Hogsnes, 2019, s. 15). Endringer i synet på barn og barndom opp gjennom årene, herunder Reform 97 sitt inntog med skolestart for 5–6-åringer, kan bidra til at dagens barn erfarer overgangen fra barnehage til skole annerledes enn barna som startet på skolen *før* Reform 97 (Hogsnes, 2019, s. 15).

Det er i all hovedsak mikrosystemet og mesosystemet som er relevante for denne studien, og som derfor blir viet mest oppmerksomhet. Barnehagen og skolen, og relasjonen mellom disse to settingene, står med andre ord sentralt.

3.2 Økologiske overganger

Et mesosystem blir etablert i det øyeblikket barnet ankommer, eller «går over til», den nye settingen, slik som når barnet begynner på skolen etter å ha gått i barnehagen (Bronfenbrenner, 1979, s. 209–210). Dette knytter Bronfenbrenner (1979) videre til det han kaller *ecological transitions* eller *økologiske overganger* (Bronfenbrenner, 1979, s. 209–210). Økologiske overganger – overganger fra én setting til en annen – oppstår når en persons posisjon i det økologiske miljøet endres som følge av en endring i rolle, setting eller begge deler (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). For eksempel endres barnets posisjon i det økologiske miljøet idet barnet går fra å være barnehagebarn til å være elev. Ifølge Ertesvåg og Bø (2006) er ett av hovedpoengene i Bronfenbrenners tenkning at alle overganger kan bidra både positivt og negativt inn på et barns utvikling, i form av at overgangene kan føre til vekst eller avsporing (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 269), noe som også støttes av OECD (2006, 2017) og flere studier som nevnes i kapittel 2.1 (for eksempel Fabian & Dunlop, 2007; Lillejord et al., 2015; Yamauchi og de Sousa, 2020). Bronfenbrenner (1979) hevder at økologiske overganger innebærer en forandring i barnets rolle, som igjen påvirker hvordan barnet blir behandlet, hva barnet gjør og hvordan barnet tenker og føler (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). I økologiske overganger er barna emosjonelt sårbare (Fabian & Dunlop, 2007, s. 5).

3.2.1 Barnas søken etter sammenhenger mellom settinger

Mesosystemet inkluderer forbindelsen mellom to eller flere mikrosystemer (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Mesosystemet kan med andre ord forklares som en gruppe med forbindelser mellom to eller flere settinger som personen er en aktiv deltaker i (Bronfenbrenner, 1979, s. 209), slik som en forbindelse mellom barnehagen på den ene siden og skolen på den andre. En slik forbindelse, eller sammenheng, kan illustreres ved hjelp av en bro, som forklart i kapittel 1.3.2. Hogsnes (2019) forklarer at når barna er i en overgang, vil de lete etter måter de kan «[...] kople seg på og mobilisere på tvers av sosiale og kulturelle praksiser, og ettersom broer kan befinne seg i grenseland mellom ulike kulturer, bidrar de til at man kan bevege seg over og på tvers av dem» (Hogsnes, 2019, s. 58). Når barna forlater en setting og går over til en annen, som i overgangen fra

barnehagen til skolen, vil barna søke etter ting som er kjent for dem og som de har erfaring med, slik at de kan være aktive deltakere i den nye settingen (Hogsnes, 2019, s. 57). Det kan for eksempel dreie seg om konkrete artefakter, innhold, arbeidsmåter eller kjennetegn ved det fysiske og/eller sosiale miljøet. Barna leter med andre ord etter sammenhenger mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019, s. 57). At sammenhenger mellom mikrosystemer er viktig for barnet, understrekes også av Bronfenbrenner (1979).

3.3 Betydningen av kontinuitet i erfaring

Selv om de fleste barn ønsker at skolen skal være *noe annet* enn barnehagen, betyr imidlertid ikke det at *alt* skal være annerledes (Dockett & Perry, 2006, s. 95–96; Hogsnes, 2019, s. 60). Barna har behov for å knytte tidligere erfaringer til nye situasjoner, noe som kan ses i lys av Deweys (2008) teori om erfaring. Dewey (2008) snakker om *kontinuitet i erfaring*, som betyr at erfaringer som et barn får i én situasjon, overføres idet barnet kommer over i en ny situasjon (Dewey, 2008, 56).

Barnet søker å ta i bruk (noen) tidligere erfaringer i nye kontekster. Kunnskaper og ferdigheter som barna har tilegnet seg for eksempel i barnehagen, blir ifølge Dewey (2008) et redskap for å forstå og delta aktivt i ulike settinger, for eksempel i skolen (Dewey, 2008, s. 56). Dersom barnet imidlertid ikke opplever at (noen av) dets tidligere erfaringer kan overføres til den nye og ukjente situasjonen som et redskap for forståelse og aktiv deltakelse i den nye settingen, for eksempel dersom barnet ikke møter *noen* av de samme arbeidsmåtene på skolen som de er vant med fra barnehagen, vil verden kunne oppleves som usammenhengende for barnet (Dewey, 2008, s. 56). Det oppstår med andre ord et brudd i barnets erfaringer, eller *diskontinuitet* i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3). Brudd i erfaringer kan få negative konsekvenser for barnets opplevelse av overgangen og for barnets utvikling (Dewey, 2008, s. 56; Margetts, 2002, s. 114). Dersom førsteklasseleereren samtaler med barna, kan hun eller han også få verdifull informasjon om barnas tidligere erfaringer (Fabian & Dunlop, 2007, s. 9). På bakgrunn av denne informasjonen kan førsteklasseleereren både bygge videre på barnas erfaringer fra barnehagen og støtte barna i å ta erfaringene i bruk i skolen, slik at broen mellom barnehagen og skolen styrkes (Fabian & Dunlop, 2007, s. 9).

3.4 Objekter på tvers av settinger

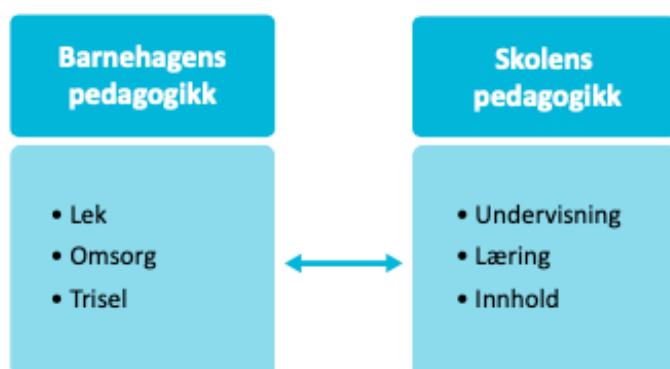
Fysiske artefakter kan finne sted på tvers av settinger og slik sett være *transkontekstuelle* (Bronfenbrenner, 1979, s. 217). Slike fysiske artefakter blir i denne studien kalt for

transkontekstuelle objekter, etter inspirasjon fra Hogsnes (2016). De transkontekstuelle objektene kan fungere som byggesteiner for «broen» mellom barnehage og skole, og kan dermed bidra til å skape en sammenheng mellom de to settingene (Akkerman & Bakker, 2011, s. 133; Broström, 2003, s. 157). Transkontekstuelle objekter kan være artefakter som barna kjenner igjen fra barnehagen og som representerer barnehagen (Bronfenbrenner, 1979, s. 217), slik som en spesifikk bok eller kosebamse. Når denne boken eller kosebamsen får bli med fra barnehagen og videre til skolen, kan det bidra til gjenkjennelse og at overgangen blir mer glidende og oppleves tryggere (Broström, 2003, s. 156; Hogsnes, 2016, s. 30). Ifølge Akkerman og Bakker (2011) kan imidlertid ikke transkontekstuelle objekter erstatte kommunikasjon og samarbeid på tvers av settinger (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141). Det er altså vesentlig at skolen får informasjon fra barnehagen om de ulike objektene, for eksempel informasjon om hvordan objektene har blitt brukt i barnehagen (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141). Dette kan knyttes til Deweys teori om mening, som er gjengitt av Biesta (2014), nemlig at det ikke er tingen i seg selv som skaper mening for mennesket, men «[...] den typiske *bruken* av tingen [...]» (Dewey gjengitt i Biesta, 2014, s. 53). Når barna begynner på skolen og møter på for eksempel en bok eller en kosebamse som de kjenner igjen fra barnehagen, møter barna disse transkontekstuelle objektene «[...] med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer med dem» (Hogsnes, 2016, s. 3), herunder deres erfaringer med hva objektene har blitt brukt til, i hvilke sammenhenger de har blitt brukt og hvordan de har blitt brukt.

3.5 Arbeidsmåter og innhold på tvers av settinger

Ifølge Lillejord et al. (2018) er det et skille mellom barnehagens pedagogikk på den ene siden og skolens pedagogikk på den andre. Dette illustreres ved hjelp av figur 2. Mens barnehagens hovedfokus er rettet mot lek, omsorg og trivsel, er skolens hovedfokus rettet mot undervisning, læring og innhold (Broström, 2009, s. 26; Lillejord et al., 2018, s. 24). I barnehagen skjer læring gjennom lek, mens i skolen forventes barna å «[...] følge med for å lære å lese, skrive og regne» (Broström, 2009, s. 26). OECD (2006) påpeker at dersom rutinene og forventningene i barnehagen og skolen spriker i stor grad, kan det føre til at barna opplever overgangen som vanskelig (OECD, 2006, s. 66). Dette kan knyttes til Dewey (2008) og hans teori om kontinuitet i erfaring (Dewey, 2008, s. 56), som er beskrevet i kapittel 3.3. Mens barna i barnehagen gjerne oppfordres til å bevege seg fritt omkring og leke, og det er *barna* som ofte sitter i førersetet, er som regel aktivitetene i skolen valgt ut og ledet av førsteklasseleereren (Broström, 2009, s. 26; Fabian & Dunlop, 2007, s. 9; OECD, 2006, s. 66). På denne måten kan barnas erfaringer fra barnehagen krasje med de nye

erfaringene de får i skolen, det kan oppstå brudd i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3), noe som kan forstås som manglende sammenheng mellom de to settingene.



Figur 2. Barnehagens pedagogikk og skolens pedagogikk (Lillejord et al., 2018, s. 24)

Dersom de to miljøene (barnehage og skole) er likere hverandre, vil det gjøre overgangen lettere for barna, og barna vil føle seg mer tilfredse i overgangen (Broström, 2003, s. 156; Margetts, 2002, s. 115; Niesel & Griebel, 2006, s. 22–23). Ifølge Broström (2003) kan det for eksempel være snakk om at kjente objekter, historier og opplevelser fra barnehagen får bli med videre til skolen (Broström, 2003, s. 157). Det kan også være snakk om likheter i form av at førsteklasselæreren bruker noen av de samme arbeidsmetodene og noe av det samme innholdet som barnehagelærerne brukte i barnehagen, for eksempel når det kommer til tilrettelegging og gjennomføring av et prosjekt eller temaarbeid (Broström, 2003, s. 158; OECD; 2017, s. 150). Dette kan knyttes til Broströms (2009) begrep *filosofisk kontinuitet*, som innebærer sammenheng mellom barnehagen og skolen når det gjelder arbeidsmåter og innhold (Broström, 2009, s. 26). Likheter i arbeidsmåter og innhold, eller filosofisk kontinuitet mellom barnehagen og skolen, kan bidra til at elevene opplever gjenkjennelse, og at de føler seg trygge i overgangen (Broström, 2003, s. 158; OECD, 2017, s. 150).

3.6 Mellommenneskelige relasjoner på tvers av settinger

Et sentralt begrep fra Bronfenbrenner (1979) er *dyad*, her oversatt til *dyade*, som betegner et gjensidig forhold mellom to personer (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Det kan for eksempel være snakk om mor–barn-relasjon, lærer–elev-relasjon eller elev–elev-relasjon. Ifølge Bronfenbrenner (1979) oppstår en dyade når to mennesker retter oppmerksomheten mot eller deltar i hverandres

aktivitet (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Dyader er av betydning for et menneskes psykologiske vekst, heriblant opplevelsen av trygghet (Bronfenbrenner, 1979, s. 56; Hogsnes, 2016, s. 3).

På samme måte som at en person kan delta i aktiviteter i flere enn én setting, kan også dyader gjøre det, og en slik «vandrende» mellommenneskelig relasjon kaller Bronfenbrenner (1979) for *transcontextual dyads*, her oversatt til *transkontekstuelle dyader* (Bronfenbrenner, 1979, s. 213). Dyadene befinner seg på tvers av ulike kontekster eller kulturer. Ifølge Bronfenbrenner (1979) gagnar det barnet dersom det ikke står alene i overgangsprosessen, men heller ankommer den nye settingen sammen med en eller flere mennesker som barnet har deltatt sammen med i tidligere settinger (Bronfenbrenner, 1979, s. 211). Overgangen fra et kjent mikrosystem (i dette tilfellet barnehagen) til et ukjent mikrosystem (i dette tilfellet skolen) kan oppleves lettere for barnet dersom det møter den nye settingen sammen med en person som barnet er trygg på (Nystad et al., 2021, s. 158).

3.6.1 Relasjonsbygging gjennom deltakelse i felles aktiviteter

Dersom førskolebarna får besøk av den fremtidige førsteklasselæreren deres i barnehagen før de begynner på skolen, eller dersom førskolebarna besøker skolen sammen med barnehagelæreren og får møte førsteklasselæreren der før skolestart, får barna mulighet til å skape en relasjon til førsteklasselæreren før skolestart (og førsteklasselæreren kan bli kjent med barnet) på tvers av de to settingene. Slik relasjonsbygging på tvers av settinger kan bidra til å skape en sammenheng mellom settingene (OECD, 2006, s. 69). Bronfenbrenner (1979) kaller en felles aktivitet mellom to mennesker for *joint activity* (Bronfenbrenner, 1979, s. 59). De to menneskene vil få et sterkere og mer varig bånd dersom de deltar i felles aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979, s. 59). Deltakelser i felles aktiviteter før skolestart kan bidra til en følelse av forutsigbarhet og trygghet for barna i overgangen fra barnehage til skole (Bronfenbrenner, 1979, s. 213). Barna har fått møte førsteklasselæreren deres før de begynner på skolen, og selv om de kanskje ikke har utviklet et *sterkt* bånd til førsteklasselæreren enda, har barna i hvert fall *sett* førsteklasselæreren og *blitt litt kjent* med ham eller henne, og de har antakeligvis fått et litt klarere bilde av hva de går til når de begynner på skolen. Felles aktiviteter (*joint activity*) kan knyttes til Broströms (2006) begrep *organizational transition system* (Broström, 2006, s. 61), eller *overgangsaktiviteter*. Mer om overgangsaktiviteter i kapittel 3.3.2.

Deltakelse i felles aktiviteter kan være et fruktbart utgangspunkt for videre bygging av *enda sterkere* lærer–elev-relasjoner, og ifølge Cadima et al. (2015) har førsteklasselæreren en viktig rolle i relasjonsbyggingen og barnas opplevelse av trygghet i overgangen (Cadima et al., 2015, s. 2). Gode lærer–elev-relasjoner er kjennetegnet av førsteklasselærere som er omsorgsfulle, støttende og «til stede» (Cadima et al., 2015, s. 2). Slike relasjoner kan bidra til at barna føler seg trygge: «These kinds of relationships are likely to provide a context in which children feel emotionally secured and confident» (Cadima et al., 2015, s. 2). På samme måte kan disharmoniske relasjoner bidra til at barna føler seg stresset (Cadima et al., 2015, s. 3). Hvordan førsteklasselæreren er som person spiller dermed en sentral rolle for barnas opplevelse av trygghet i overgangen.

3.6.2 Vennskap på tvers av settinger

Mellommenneskelige relasjoner på tvers av barnehage og skole knyttes også til Broströms (2009) begrep *sosial kontinuitet*, som også benyttes i studien til Hogsnes og Moser (2014). Sosial kontinuitet dreier seg om sammenheng mellom relasjoner og nettverk i barnehagen og skolen (Broström, 2009, s. 26). I denne studien knyttes sosial kontinuitet i hovedsak til det å beholde gamle vennskap fra barnehagen og til det å etablere nye vennskap (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10–11). I tillegg knyttes sosial kontinuitet til tiltak der hensikten er å legge til rette for gode lærer–elev-relasjoner (Hogsnes, 2014, s. 46). I skolen møter barna andre forventninger enn de har vært vant med fra barnehagen, og disse forventningene henger også sammen med barnas inntreden i en ny rolle som skoleelev (Ackesjö, 2013, s. 387; Lillejord et al., 2015, s. 26). Ifølge Lillejord et al. (2015) forlater barna «[...] en kontekst med noen kjennetegn, bestemte sosiale relasjoner og kjente praksiser for å bli en del av en ny kontekst hvor de møter nye barn, nye voksne og andre forventninger enn de har vært vant til» (Lillejord et al., 2015, s. 26). Barna skal bli *elever* og slik sett skape seg en ny identitet som nettopp elever, samtidig som at de også skaper seg en identitet som *forhenværende barnehagebarn* (Ackesjö, 2013, s. 387). Dersom barna får muligheten til å etablere nære og trygge vennskap på skolen, kan det være lettere for barna å takle de nye forventningene (Hogsnes, 2019, s. 78). Ifølge Hogsnes (2019) er det å beholde gamle vennskap og det å etablere nye vennskap av betydning «[...] for barnas opplevelse av trygghet [...]» (Hogsnes, 2019, s. 80). Det er av betydning for barnets opplevelse av overgangen at det har en kjent lekekamerat i samme klasse, og det bør iverksettes strategier som kan sikre at barna – når det er mulig – begynner på skolen sammen med noen de kjenner fra før (Margetts, 2002, s. 117; Niesel & Griebel, 2006, s. 23). To barn som går i samme klasse på skolen og som kjenner hverandre fra barnehagen, kan ses på som det Bronfenbrenner (1979) betegner som en transkontekstuell dyade.

3.7 Samarbeid mellom barnehage og skole

De ulike miljøene i mikrosystemet, slik som skole og barnehage, påvirker hverandre som følge av at de blant annet samhandler, kommuniserer og utveksler kunnskap med hverandre, noe som blant annet kan føre til gjensidig kjennskap og forståelse (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Med mindre barnehagen og skolen på en eller annen måte samarbeider om overgangen, vil det antakeligvis være utfordrende å skape en sammenheng mellom institusjonene. For at førsteklasseleerere og barnehagelærere skal få innsikt i og kunnskap om hverandres arbeidsmåter, trengs det at de har en eller annen form for kommunikasjon. Samarbeid beskrives som en av grunnelementene i en vellykket, trygg overgang (Dockett & Perry, 2021, s. 460; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

3.7.1 Føringer fra nasjonale lover og planer

Både barnehageloven, rammeplanen for barnehagen, overordnet del av læreplanen og opplæringsloven understreker hva en vellykket overgang fra barnehage til skole innebærer, og legger dermed føringer for førsteklasseleerernes og barnehagelærernes praksis i overgangsprosessen. De to lærergruppens praksis i overgangsprosessen kan igjen ha innvirkning på barnas erfaringer med overgangen. Nasjonale lover og planer knyttes her til eksosystemet, som nevnt i kapittel 3.1. Barnehageloven sier at barnehagen og skolen skal *samarbeide* om overgangen, og at samarbeidet [...] skal bidra til at barna får en *trygg og god* overgang (barnehageloven, 2005, § 2 a, min kursivering). For at barnehagen skal kunne dele opplysninger om hvert enkelt barn, krever det samtykke fra foreldrene (barnehageloven, 2005, § 2 a). I rammeplanen for barnehagen står det at «[barnehagen] og skolen bør *utveksle kunnskap og informasjon* som utgangspunkt for *samarbeid* om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33, min kursivering). Overordnet del av læreplanen sier at «[godt] og systematisk *samarbeid* mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å *lette overgangen* mellom trinnene» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18, min kursivering). Det følger av opplæringsloven at «[skolen] skal *samarbeide* med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning», og at «[samarbeidet] skal bidra til at barna får ein *trygg og god overgang*» (opplæringsloven, 1998, § 13-5, min kursivering).

Av både barnehageloven, rammeplanen for barnehagen, overordnet del av læreplanen og opplæringsloven fremgår det at skolen skal samarbeide med barnehagen om overgangen fra barnehage til skole, og at samarbeidet kan bidra til en trygg og smidig overgang for barna

(barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; opplæringsloven, 1998). Utveksling av kunnskap og informasjon om barna og deres liv i barnehagen, er en viktig del av dette samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33).

3.7.2 Overgangsaktiviteter

En bro mellom barnehage og skole kan også lages ved hjelp av overgangsaktiviteter, og disse overgangsaktivitetene må være tuftet på samarbeid. Broström (2006) kaller overgangsaktiviteter, slik som besøksdager før skolestart, for *organizational transition system* (Broström, 2006, s. 61). Det kan være at barna kommer på besøk til skolen en stund før de begynner på skolen slik at de blir kjent med skolens fysiske miljø og noen av de voksne de kommer til å møte på som elever, eller det kan være at førsteklasseleereren besøker barna i barnehagen før de begynner på skolen slik at de blir litt kjent med hverandre. Slike tiltak kan være uvurderlige, særlig for barn som gruer seg til å begynne på skolen, ettersom de kan bidra til trygghet i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 75; Thoresen & Aukland, 2020, s. 112). Overgangsaktiviteter som er gjennomgående, nøye gjennomtenkte og planlagte, kan bidra til å bevisstgjøre barna om at de er i en overgang, samt forberede dem på overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 27). Førsteklasselærernes handlinger i overgangsfasen, og hvordan førsteklasseleererne og barnehagelærerne samarbeider i prosessen, har «[...] stor betydning for hvordan barna takler overgangen til elevidentitet etter å ha vært barnehagebarn» (Lillejord et al., 2015, s. 27). Det bør ikke bare være et *samarbeid*, men et *tett samarbeid* (Lillejord et al., 2015, s. 27). Når barna begynner på skolen, går de fra det trygge og kjente miljøet i barnehagen, til det ukjente og mindre trygge miljøet på skolen. Det å forberede barna på denne overgangen, for eksempel i form av at det arrangeres besøksdager, kan bidra til at barna føler seg (mer) forberedt på hva som skal skje (Margetts, 2002, s. 116). Dette kan bidra til at overgangen oppleves som forutsigbar, og som en konsekvens av dette kan barna føle seg tryggere i overgangen (Hogsnes, 2016, s. 80; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 101). Dette støttes av Fabian (2006), som hevder at overgangen oppleves bedre for barna dersom de blir kjent med den nye settingen *før* de ankommer den (Fabian, 2006, s. 10). Kjennskap til skolens fysiske miljø før skolestart, for eksempel det å vite hvor toalettene er, knyttes til *fysisk kontinuitet* (Broström, 2009, s. 25).

3.7.3 Kommunikasjon og kunnskap på tvers av settinger

Utvexling av kunnskap og informasjon om barna ses her i lys av Bronfenbrenners (1979) begreper *intersetting communications* og *intersetting knowledge*. *Intersetting communications* (kommunikasjon på tvers av settinger) kan forklares som informasjon som overføres fra én setting til en annen (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Informasjonen kan for eksempel overføres ansikt-til-ansikt, via telefon eller diverse skrevne tekster (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Samarbeid, eller kommunikasjon, mellom barnehagen og skolen, kan forstås som *intersetting communications*. Her forstås kommunikasjon også i lys av Deweys teori om kommunikasjon som meningsskaping og erfaringsdeling (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 50). Dewey ser dermed på kommunikasjon som noe mer enn overføring av informasjon fra én person til en annen (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 50). Ifølge Bronfenbrenner (1979) bidrar kommunikasjon på tvers av settinger til såkalt *intersetting knowledge* (kunnskap på tvers av settinger), som kan forklares som den ene settingens informasjon, kunnskap eller erfaringer om den andre settingen (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Kunnskaps- og informasjonsutveksling mellom barnehagen og skolen, både når det kommer til informasjon og kunnskap om barna, og informasjon og kunnskap om hverandres praksis, kan forstås som *intersetting knowledge*. Både kommunikasjon og kunnskap på tvers av barnehage og skole, kan ses på som måter å skape forbindelser, eller sammenheng, mellom de to settingene (Bronfenbrenner, 1979, s. 209).

Som kjent fra kapittel 3.7.1, vektlegger Utdanningsdirektoratet (2017) betydningen av kunnskaps- og informasjonsutveksling mellom barnehagen og skolen i overgangsprosessen, men de er ikke alene om det. Fabian (2006) sier det er viktig at førsteklasselærerne er informert og har kunnskap om barnas utvikling og tidligere erfaringer fra barnehagen (Fabian, 2006, s. 10). God kommunikasjon mellom barnehage og skole kan sørge for at skolen tar i bruk barnas kunnskaper og erfaringer fra barnehagen i overgangen (O’Kane, 2007, s. 93), noe som igjen kan bidra til å skape en sammenheng mellom institusjonene og en trygghet i overgangen. Dersom skolen i tillegg har møter med barnehagen i forkant av skolestart med et mål om å få kunnskap om *hvem* de ulike barna er og *relasjonen* mellom de ulike barna, kan dette legge et solid grunnlag for at det etableres en god relasjon mellom førsteklasselæreren og de kommende elevene (Broström, 2006, s. 62). At gode lærer–elev-relasjoner har betydning for barnas opplevelse av trygghet i overgangen, ble utdypet i kapittel 3.6. En skole som har møter der målet er å få kjennskap til barna slik at det kan legges til rette for en trygg overgang til skolen, kaller Broström (2006) for *a child-ready-school* – en skole som er klar for barna. Dette kan ses i sammenheng med OECDs (2017) understreking av at det ikke

er barna som bør gjøres klare for skolen, men skolen som bør gjøres klare for barna (OECD, 2017, s. 16).

Kunnskap på tvers av settinger betyr også, som nevnt, at førsteklasseleerere og barnehagelærere får kunnskap om hverandres praksis gjennom å kommunisere med hverandre. Johansson (2006) understreker viktigheten av at førsteklasseleerere og barnehagelærere har en fruktbar dialog der de sammen reflekterer over hverandres kulturelle og pedagogiske historie og tradisjon (Johansson, 2006, s. 42). Slike refleksjoner kan bidra til økt forståelse av hverandres praksis og være et godt grunnlag for en samarbeidende tilnærming til overgangen (Johansson, 2006, s. 42). Det er riktignok ikke avgjørende at det utvikles en *felles* forståelse for at et samarbeid kan finne sted – snarere er en *felles* forståelse en konsekvens av et vellykket samarbeid (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 52). Et samarbeid innebærer deltakelse fra flere parter. Hva som er et vellykket samarbeid, er knyttet til kvaliteten på selve deltakelsen. Deltakelse av god kvalitet innebærer at alle som deltar i samarbeidet har en egeninteresse i å nå det bestemte målet og har muligheten til å påvirke beslutninger, og *da* kan de oppnå et felles perspektiv og en felles forståelse (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 56). Samarbeidet bør med andre ord være *ønsket* av alle parter, både av førsteklasseleerere og av barnehagelærere, og det bør være tuftet på gjensidig anerkjennelse. Dersom førsteklasseleerere og barnehagelærere har en dialog der de reflekterer over hverandres praksis, kan det bidra til å skape en sammenheng mellom institusjonene (Hogsnes, 2019, s. 57; OECD, 2017, s. 87), for eksempel i form av at barna kjenner igjen arbeidsmåter eller artefakter fra barnehagen. Hvis barna opplever at de to miljøene er litt like hverandre, altså at de opplever at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen, kan det føre til at barna får en bedre opplevelse av overgangen (Broström, 2003, s. 158; Johansson, 2006, s. 42).

3.8 Oppsummering av teorien

Kort oppsummert lener denne studien seg på to hovedteorier: Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og Deweys (2008) teori om kontinuitet i erfaring. I tillegg til disse bruker jeg nyere begreper og teorier for å belyse temaet overgangen mellom barnehage og skole. Teoriene og begrepene vil bli brukt videre i presentasjonen av funnene i kapittel 6 og i drøftingen i kapittel 7. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (1979), herunder betydningen av relasjonen mellom ulike settinger i mikrosystemet, og Deweys (2008) teori om kontinuitet i erfaring, står sentralt. I tillegg er andre teorier og begreper aktuelle, slik som Broströms (2009) begreper *filosofisk kontinuitet*, *sosial kontinuitet* og *fysisk kontinuitet*, og Johanssons (2006) idé om at dialoger mellom

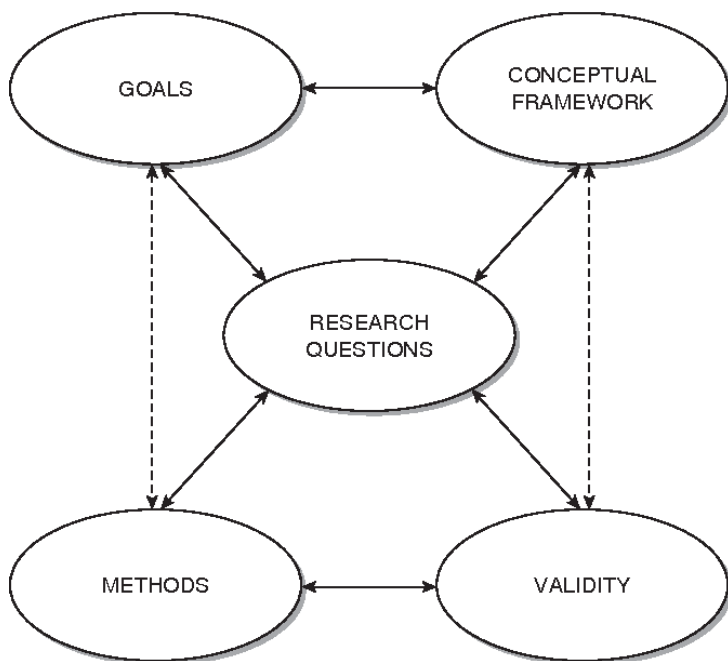
barnehagelærere og førsteklasselærere som er kjennetegnet av at de to gruppene reflekterer over hverandres praksis, er et fruktbart grunnlag for et samarbeid mellom institusjonene (Johansson, 2006, s. 42). Slike dialoger kan være viktige bidragsyttere i arbeidet med å skape sammenheng mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 57; OECD, 2017, s. 87). Før funnene presenteres i kapittel 6 og drøftes videre i kapittel 7, beskrives i neste kapittel metoden som har blitt brukt i denne studien.

4 Metode

I dette kapitlet redegjøres og begrunnes valg av kvalitativ metode. Med utgangspunkt i Maxwells (2013) modell for kvalitative forskningsdesign, har jeg hatt en dynamisk og interaktiv tilnærming til min egen forskningsprosess. Dette forklares nærmere i første delkapittel. Videre i kapitlet beskrives metodens epistemologiske forutsetninger. Deretter utdypes valg av semistrukturert intervju som metode, pilotintervju, utvalg og intervjusituasjonen. Videre beskrives valget av analytisk tilnærming, nemlig tematisk analyse. Mot slutten av kapitlet drøftes studiens reliabilitet og validitet, før det kastes lys over forskningsetiske overveielser.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne studiens forskningsdesign bygger på Maxwells (2013) modell for kvalitative forskningsdesign (se figur 3), som består av de fem komponentene *goals* (mål), *conceptual framework* (teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag), *methods* (metode), *validity* (studiens validitet), og *research questions* (forskningsspørsmål). Heretter vil jeg bruke den norske oversettelsen på komponentene for å skape mer flyt i teksten. Pilene illustrerer at forskningsprosessen innenfor kvalitativ forskning, er dynamisk og interaktiv. Forskeren beveger seg stadig mellom de ulike komponentene i modellen, eller de ulike aktivitetene, og veksler mellom dem. Denne tanken deler Maxwell (2013) imidlertid også med Kvarv (2021), som hevder at en kvalitativ undersøkelse er «[...] en sosial prosess med stadige frem- og tilbakevendinger, nye tolkninger og justeringer av opplegget [...]» (Kvarv, 2021, s. 157). Ifølge Maxwell (2013) er innsamling og analysing av data, valg og tilpasning av teori, formulering og omformulering av forskningsspørsmål og identifisering og vurdering av studiens validitet, aktiviteter som vanligvis foregår mer eller mindre samtidig (Maxwell, 2013, s. 2). I tillegg påvirker disse aktivitetene hverandre (Maxwell, 2013, s. 2). Videre hevder Maxwell (2013) at et kjennetegn på kvalitativ forskning er at de ulike aktivitetene ikke trenger å foregå i en bestemt rekkefølge, og at det ikke er et lineært forhold mellom de ulike komponentene i designet (Maxwell, 2013, s. 2). Modellen viser nettopp dette, ettersom alle pilene beveger seg i ulike retninger. Forskningsspørsmålene er «hjertet» av modellen, og binder den øverste trekanten (mål, teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag, og forskningsspørsmål) og den nederste trekanten (metode, validitet og forskningsspørsmål) i modellen sammen (Maxwell, 2013, s. 5).



Figur 3. *An Interactive Model of Research Design (Maxwell, 2013)*

Min egen forskningsprosess gjenspeiles av denne dynamiske og interaktive tilnærmingen til kvalitativ forskning. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble omformulert flere ganger i takt med at jeg utviklet det teoretiske rammeverket og fikk økt innsikt i tidligere forskning. Det teoretiske rammeverket spikret jeg dessuten først etter jeg var ferdig med alle intervjuene, ettersom informantene kom med flere interessante poeng som jeg kunne knytte til teori, noe som kan bidra til en tydeligere sammenheng mellom det teoretiske rammeverket, analysen og drøftingen i denne studien. Målet til denne studien er å få økt innsikt i læreres erfaringer og meninger knyttet til overgangen fra barnehage til skole, og jeg har derfor forsøkt å formulere forskningsspørsmål som legger godt til rette for at jeg kan oppnå dette målet gjennom bruk av ordene *erfarer* og *mener*. Metoden skal dessuten være tilpasset målet, som den stiplede linjen til venstre i modellen illustrerer. I denne studien oppnås denne tilpasningen ved at intervju, der fokuset ligger på informantens meninger, erfaringer og opplevelser, er brukt som metode. Den stiplede linjen til høyre i modellen illustrerer at studiens teoretiske rammeverk og studiens validitet, henger sammen. Mer om validitet i kapittel 4.8.2.

Maxwell (2013) har ikke inkludert etikk som en egen komponent i modellen. Dette er ikke fordi han mener at etikk er uvesentlig innenfor kvalitativ forskning, men han mener snarere at etikk bør inkluderes og involveres i *alle* aspektene av forskningsdesignet, underveis i forskningsprosessen

(Maxwell, 2013, s. 7). Forskeren bør fortløpende foreta etiske vurderinger, helt fra planleggingsfasen med innhenting av informert samtykke, til rapporteringsfasen med vurdering av prinsippet om forskningsdeltakernes rett til privat- og familieliv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81; 90). I selve intervjusituasjonen må forskeren vurdere og være bevisst på mulige konsekvenser som intervjusituasjonen kan få for informanten, for eksempel opplevelse av stress (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). At informantene fikk velge hvor intervjuet skulle gjennomføres, og at hver enkelt således ble intervjuet på et sted de var kjent, kan ha bidratt til å redusere informantenes opplevelse av stress under intervjuet. Etiske vurderinger gjøres også knyttet til utvalget, der relasjonen mellom forsker og informant står sentralt (Maxwell, 2013, s. 90). Mer om utvalget i kapittel 4.5. I kapittel 4.9 forklares hvilke forskningsetiske overveielser som er gjort.

4.2 Metodens epistemologiske forutsetninger

Denne kvalitative studien har en hermeneutisk tilnærming til fremskaffelse av kunnskap. Ifølge Gadamer (2003) hermeneutiske tilnærming, må forskeren bevisst reflektere over de epistemologiske forutsetningene for metoden, det vil si hvordan metoden kan fremskaffe kunnskap om virkeligheten (Gadamer, 2003, s. 91; Kvarv, 2021, s. 51). Hermeneutikk handler om at en skaffer seg kunnskap ved hjelp av fortolkning av tekster, og med en hermeneutisk tilnærming ønsker forskeren å få en «[...] gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74). Metoden som legger grunnlaget for denne studien, er som kjent intervju, og intervjuene transkriberes (se kapittel 4.3 og 4.7.2 for utdypning). Transkripsjonene er utgangspunktet for analysen og den videre drøftingen i denne studien, og dermed er det den skriftlige teksten som utgjør grunnlaget for fortolkning, forståelse og kunnskapstilegnelse. Forskerens forsøk på å forstå og finne mening i informantenes utsagn gjennom lesing av tekst, er en viktig del av den hermeneutiske fortolkningsprosessen (Kvarv, 2021, s. 83). Videre har forskeren alltid med seg sin forforståelse, det vil si en rekke antakelser som forskeren mer eller mindre ubevisst har om et spesifikt tema, og disse antakelsene kan samlet sett kalles for forskerens *forståelseshorisont* (Kvarv, 2021, s. 83). Når forskeren går i gang med å undersøke datamaterialet, kan forforståelsen enten bekreftes eller avkreftes, eller som Kvarv (2021) selv sier: «En slik undersøkelse kan enten styrke den foreløpige tolkningen, eller føre til en revisjon av denne» (Kvarv, 2021, s. 83). Med andre ord, dersom teksten krever det, må forforståelsen korrigeres og forskeren erkjenne de nye impulsene som blir gitt (Gadamer, 2003, s. 12). Ifølge Kvarv (2021) er det når forforståelsen bekreftes eller avkreftes, styrkes eller revideres, at forskeren oppnår forståelse (Kvarv, 2021, s. 89). Selv hadde jeg en viss forforståelse av temaet jeg skulle undersøke i denne

studien, og denne forforståelsen var basert på både teoretisk kunnskap og kjennskap til tidligere forskning. Underveis i fortolkningsprosessen ble forståelseshorizonten min både styrket, revidert og nyansert. En økende forståelse av de ulike delene av datamaterialet, resulterte i en større forståelse av datamaterialet som helhet; slik som små enkeltbrikker til slutt utgjør et helt puslespill og bidrar til et klarere «bilde» av puslespillet som helhet, og slik som et klarere «bilde» av puslespillet som helhet motsatt vei bidrar til en større forståelse av hvor de ulike enkeltbrikkene skal plasseres. En slik prosess, der en forstår helheten og delene med utgangspunkt i hverandre, kalles for *den hermeneutiske sirkelen* (Gadamer, 2003, 33–34).

4.3 Semistrukturert intervju

Metoden som ble benyttet for å samle inn data til denne studien, er semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er ifølge Høgheim (2020) «[en] strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen» (Høgheim, 2020, s. 131). Når en undersøker et fenomen gjennom intervju, er det i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakeren at kunnskapen dannes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Formålet med semistrukturerte intervjuer er å få grep om perspektivet til forskningsdeltakeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Både forskeren og forskningsdeltakeren forsøker stadig registrere, forstå og finne mening i det den andre sier om sine livserfaringer, noe som igjen fører til at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål (Lund & Haugen, 2006, s. 158; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden (vedlegg 1) brukte jeg som en base i alle intervjuene, og den inneholdt en oversikt over temaer som skulle dekkes og spørsmål som skulle stilles. Spørsmålene trengte ikke å bli stilt i en bestemt rekkefølge. Ettersom intervjuet var semistrukturert, stilte jeg i tillegg oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde planlagt på forhånd til alle informantene. Oppfølgingsspørsmål kunne for eksempel være «kan du utdype det?», «forstår jeg deg riktig når ...?», «er det slik at du mener ...?» og lignende. Spørsmålene ved siden av punktene i, ii og iii i intervjuguiden var ment som forslag til oppfølgingsspørsmål, og disse ble ikke stilt dersom informanten svarte naturlig på disse spørsmålene i hovedspørsmålet. I noen tilfeller stilte jeg oppfølgingsspørsmål fordi jeg ville sikre at jeg ikke hadde misforstått informantens budskap, mens i andre tilfeller var hensikten med oppfølgingsspørsmålene at jeg ønsket at informanten skulle utdype det vedkommende nettopp hadde sagt.

4.4 Pilotintervju

Før selve intervjuene, gjennomførte jeg et pilotintervju, eller en «forundersøkelse» (Høgheim, 2020, s 165). Hensikten med piloteringen var å teste intervjuguiden og forskerrollen før selve intervjuene skulle gjennomføres (Høgheim, 2020. s. 165). Pilotinformanten er selv lærer på barnetrinnet, og vedkommende har erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Det var nyttig å gjennomføre pilotintervjuet, for det gjorde meg oppmerksom på styrker og svakheter ved intervjuguiden. På bakgrunn av erfaringen min fra pilotintervjuet, valgte jeg å fjerne spørsmål som jeg anså som irrelevante eller overflødige, omformulere spørsmål som kunne misforstås og legge til spørsmål som jeg tenkte kunne bidra til å belyse temaet ytterligere.

4.5 Utvalg

Informantene ble strategisk utvalgt, ettersom det var avgjørende for denne studien at informantene hadde erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Ifølge Kvarv (2021) er det vanligst i kvalitative studier å velge ut informanter som en regner med sitter med mye informasjon, kunnskap og erfaringer knyttet til temaet en vil undersøke (Kvarv, 2021, s. 170). Jeg sendte informasjonsskrivet (vedlegg 2) på e-post til en rekke rektorer på skoler i totalt fire forskjellige kommuner, som igjen videresendte skrivet til førsteklasseleerere som kunne være aktuelle kandidater til mitt forskningsprosjekt. Raskt tok fire førsteklasseleerere kontakt med meg per e-post med svar om at de ønsket å delta. Da manglet jeg de to siste informantene, men jeg fikk ingen flere e-poster etter de fire første. Dagene gikk, og da det ikke hjalp å kontakte avdelingslederene ved skolene jeg kontaktet i første omgang, valgte jeg å ta direkte kontakt med de to siste informantene per e-post. Disse to hadde jeg kjennskap til fra før. Hvordan forskeren innleder og forhandler innad i relasjonene, er en viktig beslutning knyttet til studiens design (Maxwell, 2013, s. 90). Relasjonene må åpne for at forskeren kan skaffe seg relevant informasjon til sin studie på en etisk forsvarlig måte (Maxwell, 2013, s. 90). Siden de to siste informantene ble direkte kontaktet av meg, var jeg oppmerksom på å understreke i e-posten at en eventuell deltakelse var helt frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn (i tråd med forskningsetiske retningslinjer), selv om dette også var opplyst om i informasjonsskrivet de fikk.

Denne studien bygger på datamateriale fra intervjuer med i alt seks førsteklasseleerere. De seks informantene holder til i to ulike kommuner i ett og samme fylke, hvorav fire av informantene holder til i den ene kommunen, og de to siste informantene holder til i den andre kommunen. To av

informantene holder til på én skole, to av informantene holder til på en annen skole, og to av informantene holder til på en tredje skole.

Informantene har fått hvert sitt pseudonym, og det er disse navnene som vil bli brukt videre i denne studien. Grunnen til at valget falt på pseudonymer, og ikke for eksempel «lærer A», er at bruk av pseudonymer kan bidra til å skape mer flyt i teksten. Pseudonymene er valgt med utgangspunkt i alfabetisk rekkefølge, det vil for eksempel si at informant A har fått et navn som begynner på bokstaven A. Pseudonymene gjenspeiler informantens kjønn, men *det* er også det eneste som knytter pseudonymet til informantens identitet. Tabellen under (tabell 1) viser en oversikt over de seks informantene, deres utdanningsbakgrunn, omtrent hvor mange år de har jobbet i skolen, og skolenummer, slik at leseren får anledning til å bli litt kjent med dem:

Pseudonym	Utdanningsbakgrunn	Antall år som lærer (omtrentlig)	Skolenummer
Agnes	Allmennlærer med spesialpedagogikk.	21	1
Berit	Førskolelærer med tilleggsutdanning.	23	2
Caroline	Allmennlærer med tilleggsutdanning.	17	2
Dina	Førskolelærer med tilleggsutdanning.	21	1
Emil	Allmennlærer med tilleggsutdanning.	17	3
Frida	Allmennlærer med tilleggsutdanning.	18	3

Tabell 1. Oversikt over informantene.

4.6 Intervjusituasjonen

Det var opp til hver enkelt informant hvor intervjuet skulle finne sted. Det viktigste var at det skulle være praktisk og komfortabelt for informantene, noe som for øvrig Christoffersen og Johannessen (2012) understreker viktigheten av. I utgangspunktet var planen at *alle* de seks intervjuene skulle gjennomføres fysisk på informantenes arbeidsplass. Fem av intervjuene ble gjennomført etter planen. En uforutsett hendelse førte til at ett av intervjuene ble avlyst og heller ble gjennomført digitalt ved bruk av videoplattformen Zoom på et senere tidspunkt, der informanten befant seg hjemme hos seg selv. I alle intervjuene fikk jeg reflekterte svar, og jeg opplevde ikke at verdifull *verbal* informasjon gikk tapt i det digitale intervjuet. Riktignok savnet jeg den «ekte» ansikt-til-ansikt-interaksjonen som de andre intervjuene ga. Høgheim (2020) argumenterer for at digitale intervjuer kan bidra til at forskeren går glipp av verdifull informasjon som kommer til uttrykk gjennom *kroppsspråket*, og at en gjerne kommuniserer annerledes med en person en ikke sitter ansikt-til-ansikt med (Høgheim, 2020, s. 132). Dette var jeg bevisst på, og jeg føler at oppfølgingsspørsmålene som jeg stilte informanten underveis i intervjuet, bidro til at jeg fikk et godt grep om informasjonen som informanten kom med. I tillegg fikk informanten avslutningsvis anledning til å oppsummere essensen i det vedkommende hadde sagt i intervjuet. Videre er det ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) en fare for at informanten blir forstyrret av for eksempel partner eller barn når vedkommende befinner seg hjemme hos seg selv under intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82), men jeg opplevde ikke dette.

Jeg tok lydopptak av intervjuene, slik at jeg slapp å notere underveis. På denne måten kunne jeg konsentrere meg om å lytte til og samtale med informantene. Ifølge Kvarv (2021) kan det å ta notater underveis i et intervju ofte virke forstyrrende, og forskeren kan risikere å miste verdifull informasjon (Kvarv, 2021, s. 169). Dette opplevde jeg at jeg klarte å unngå gjennom å ta lydopptak. Lydopptakene ble gjort ved hjelp av UiOs nettskjemadiktafon. Da følte jeg meg trygg på at datamaterialet ble oppbevart på forsvarlig vis. Innledningsvis i intervjuene ble informantene gjort kjent med at samtalene ville bli tatt opp via dette verktøyet. Før selve intervjuet hadde informantene skrevet under på samtykkeerklæringsskjemaet (vedlegg 2), og dermed samtykket til å bli intervjuet.

4.7 Tematisk analyse

I analysen av dataene har jeg brukt tematisk analyse. Denne typen analyse kan benyttes uavhengig av studiens teoretiske og epistemologiske tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Tematisk

analyse beskrives av Braun og Clarke (2006) som en metode forskeren kan bruke for å identifisere og analysere mønstre, eller temaer, innad i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Når det kommer til hva som teller som et tema, poengterer Braun og Clarke (2006) at et tema griper om noe forskeren anser som viktig knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og temaet representerer til en viss grad et gjennomgående svar eller en gjennomgående mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I det følgende utdypes denne studiens tilnærming til den tematiske analysen, samt hvordan dataene er transkribert, utforsket, kodet og tematisert.

4.7.1 Deduktiv tilnærming

Denne studien har en deduktiv tilnærming til den tematiske analysen. Deduktive analyser har en tendens til å være drevet av forskerens teoretiske interesse, og hvilke antakelser eller forventninger forskeren har om temaer som vil komme til syne i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 84; Høgheim, 2020, s. 207). Dette betyr riktignok ikke at forskeren *ikke* kan oppdage uventede temaer og undertemaer, overraskende innhold eller nyanser i datamaterialet (Høgheim, 2021, s. 208–209). Før selve analyseringen var i gang, lå forholdene til rette for at denne studien skulle ha en deduktiv tilnærming til analysen, ettersom spørsmålene i intervjuguiden la visse føringer for hvilke temaer som ville komme til syne i datamaterialet (Høgheim, 2021, s. 208). Fra min side var dette ubevisst, og det var gjennom Høgheims (2021) bok at jeg ble oppmerksom på dette i etterkant. Underveis i analyseprosessen oppdaget jeg imidlertid innhold som jeg på forhånd ikke hadde forventet. For eksempel la informantene vekt på betydningen av relasjonsbygging i overgangen fra barnehage til skole, og dette var et tema jeg på forhånd ikke hadde sett for meg at skulle bli vektlagt i så stor grad som det ble. Dette førte til at jeg valgte å legge til innhold i teorikapittelet som jeg kunne bruke som «briller» til å «se» temaet relasjonsbygging gjennom i analysen og drøftingen.

4.7.2 Transkribering

Som forberedelse til hvilket som helst analytisk arbeid bør dataene samles som tekst, slik at dataene kan studeres og bearbeides (Braun & Clarke, 2006, s. 87; Høgheim, 2020, s. 203). Lydopptakene av intervjuene ble *transkribert* fortløpende. Under transkriberingen ble alle former for personopplysninger anonymisert. I samtaler forekommer det som regel både naturlige pauser (korte og lengre) og nøling, og dette er illustrert med «...» i transkripsjonen. Ord som informantene legger trykk på, er kursivert, slik at meningen i det som uttrykkes av informantene beholdes. Braun og

Clarke (2006) understreker nettopp viktigheten av at transkripsjonen er så tro som mulig til det som ble sagt og formidlet av informanten (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

4.7.3 Utforskning av datamaterialet

Da jeg hadde transkribert intervjuene, leste jeg nøye gjennom transkripsjonene. En annen måte å si dette på, er at jeg *utforsket* dataene, inspirert av Creswell (2012). Braun og Clarke (2006) kaller dette for å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). En slik utforskning er avgjørende for at forskeren kan ta fatt på den videre analysen (Høgheim, 2020, s. 203).

4.7.4 Koding

Datautdrag	<i>In vivo</i> -koder
[...] men sånn på generelt grunnlag så tenker jeg at når man møter nye mennesker, at man er mest mulig åpen, da, og la alle få en frisk start med blanke ark . Egentlig helt uavhengig av hva slags informasjon jeg har fått fra barnehagen, så møter jeg alle på lik måte.	Blanke ark Informasjon fra barnehagen
Altså, innholdet i det vi tilbyr dem bør jo og ha en slags overføringsverdi . Sånn at hvis ... vi blir enige om en sang, eller et eventyr, eller et eller annet de kan jobbe med nå med de største barna i barnehagen, også ... møter de det når de kommer, at vi gjør noe med det, vi også. At innholdet er kjent [...]	Innhold Overføringsverdi Kjent innhold

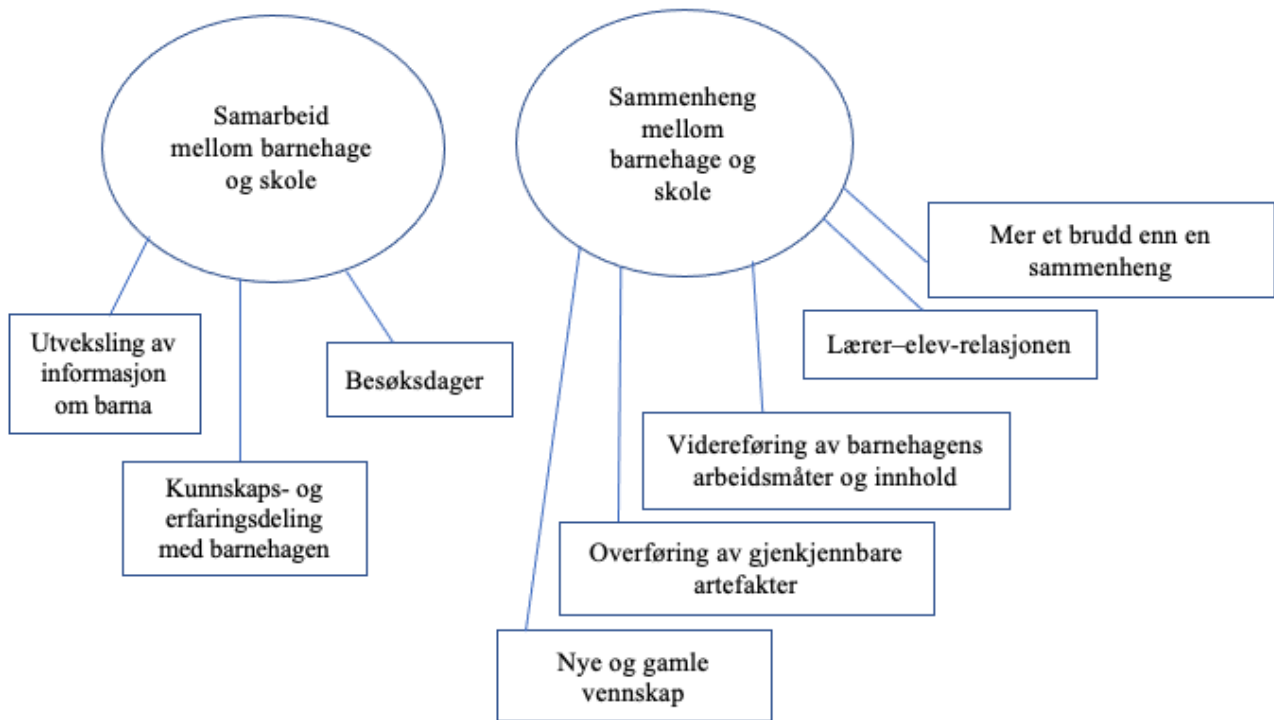
Tabell 2. Eksempel på koding av to datautdrag/sitater.

Etter å ha utforsket datamaterialet, noterte jeg ned stikkord eller fraser som representerte idéer om hva dataene handlet om og hva som var interessant med dem (Braun & Clarke, 2006, s. 88) (se tabell 2). Jeg endte opp med mange forskjellige koder. Dette var et møysommelig arbeid, og kodene jeg til slutt endte opp med å ta utgangspunkt i, var *ikke* kodene jeg hadde laget først. De endelige kodene var et resultat av flere gjennomganger av datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det naturlig at forskeren beveger seg frem og tilbake innad i og mellom de ulike fasene i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I denne brukte jeg *in vivo*-koding, ettersom jeg opplevde at denne typen koding ville være en bedre inngangsport for videre analyse. *In vivo*-koding vil si at «språket» i datamaterialet skaper bestanddelene, og denne typen koding forstås dermed som empirinær (Høgheim, 2020, s. 204). Ifølge Braun og Clarke (2006) er det ideelt å begynne den analytiske prosessen med å organisere dataene ut fra mønstre i selve det semantiske innholdet, for

deretter å tolke dataene i forsøket på å teoretisere betydningen av disse mønstrene og vurdere hvilke implikasjoner de har (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Da den lange listen med koder var ferdigstilt, ble kodene videre fargekodet, deretter sortert og til slutt delt inn i totalt åtte grupper ut fra fargene. Slik fikk jeg organisert datamaterialet i det som Braun og Clarke (2006) kaller for meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Hver gruppe inneholdt alt fra fem til tretti koder. Felles for hver av disse åtte gruppene, var at de handlet om det samme, og jeg vurderte det dit hen at de kunne plasseres innenfor samme tema.

4.7.5 Lage temaer

Med utgangspunkt i alle kodene, ble det laget totalt to temaer med tilhørende undertemaer. Temaenes (og undertemaenes) hensikt er å fange opp noe viktig i tilknytning til studiens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Forskjellige koder kunne havne inn under ett og samme tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For eksempel ble de to kodene «overføringsverdi» og «kjent innhold» (se tabell 2) begge plassert under temaet «sammenheng mellom barnehage og skole», og videre under undertemaet «videreføring av barnehagens arbeidsmåter og innhold» (se figur 4). Det var et krevende arbeid å lage temaer, fordi det innebar å studere kodene nøye og vurdere hva de virkelig handlet om. Ettersom listen med koder var lang, var denne studeringen og vurderingen en tidkrevende prosess, og noen koder ble flyttet frem og tilbake mellom ulike temaer før de til slutt ble plassert under «riktig» tema. Her passer det igjen å referere til Braun og Clarke (2006), som omtaler analyseprosessen på følgende måte: «It is also a process that develops over time [...], and should not be rushed» (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter inspirasjon fra Braun og Clarke (2006), lagde jeg et «temakart» (figur 4). Disse temaene er utgangspunkt for presentasjon av funn i kapittel 5.



Figur 4. Temakart etter inspirasjon fra Braun og Clarke (2006).

4.8 Reliabilitet og validitet

I både kvantitativ og kvalitativ forskning bør forskeren ta stilling til og reflektere over studiens reliabilitet og validitet, men validitetsdrøftinger anses likevel som mest relevant for kvalitative studier (Dalen, 2011, 93). Ifølge Dalen (2011) bør reliabilitetsbegrepet defineres på andre måter i kvalitative studier enn i kvantitative studier (Dalen, 2011, s. 93). Reliabilitet er knyttet til studiens pålitelighet, og i kvantitative studier er nøyaktig etterprøvbarehet en forutsetning for reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Dalen, 2011, s. 93). I en kvalitativ studie som denne, der (semistrukturert) intervju er brukt som metode, er det utfordrende å legge til rette for slik nøyaktig etterprøvbarehet. Forskerrollen er en viktig del av kvalitative studier, og den «[...] utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen» (Dalen, 2011, s. 93). Ettersom både forskere, informanter og omstendigheter endrer seg fra studie til studie i kvalitativ forskning, lar resultatene seg vanskelig etterprøve (Dalen, 2011, s. 93). Reliabiliteten i kvalitative studier kan styrkes på andre måter. I det følgende drøftes denne studiens reliabilitet og validitet.

4.8.1 Reliabilitet

En måte å styrke reliabiliteten til kvalitative studier på, er ved at de ulike delene av forskningsprosessen blir beskrevet så presist som mulig (Dalen, 2011, s. 93). Dette kan knyttes til det å være transparent. I denne studien forsøker jeg å være transparent ved å gi leseren et innblikk i hele forskningsprosessen, slik at det så tydelig som mulig kommer frem hvilke avgjørelser som er tatt underveis i prosessen og hvorfor. Disse avgjørelsene omfatter utvalget, intervjusituasjonen, relasjonen mellom meg som forsker og informantene, og analytisk metode, som er beskrevet tidligere.

Alle intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden, og de samme spørsmålene ble dermed stilt til alle informantene, med unntak av litt ulike oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene ble ikke alltid stilt i samme rekkefølge. Dette kan plassere intervjuene på midten i graden av *standardisering* (Kvarv, 2021, s. 159). De semistrukturerte intervjuene i denne studien har slik sett middels sammenlignbarhet og middels reliabilitet. Et strukturert intervju ville derimot hatt høy grad av standardisering og dermed høy sammenlignbarhet og reliabilitet (Høgheim, 2020, s. 130; Kvarv, 2021, s. 159).

Strategien *konstant kodesammenligning* ble brukt i analysen i denne studien, der jeg underveis i analyseprosessen sammenlignet nye koder med koder som allerede hadde dukket opp, for å sikre at data som lignet på hverandre ble kodet på lignende måte (Høgheim, 2020, s. 216). Da jeg hadde lest gjennom den første transkripsjonen og kodet datamaterialet, gikk jeg i gang med neste transkripsjon, kodet datamaterialet og sammenlignet disse kodene med de tidligere formulerte kodene. Slik fortsatte arbeidet. Reliabiliteten kunne imidlertid vært ytterligere styrket ved at to eller flere personer hadde kodet datamaterialet etter de samme prinsippene, såkalt *inter-koder* (Høgheim, 2020, s. 216).

Lav grad av reliabilitet kan knyttes til feil i forskningsresultatene, for eksempel som en konsekvens av at informantene har misforstått ett eller flere spørsmål i intervjuet (Kvarv, 2021, s. 62). I denne studien ble det gjennomført et pilotintervju med den hensikt å blant annet fange opp spørsmål som pilotinformanten opplevde som utydelige eller forvirrende og som dermed kunne bli misforstått av informantene. Pilotintervjuet kan slik sett ha bidratt til å styrke denne studiens reliabilitet.

4.8.2 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet og sikkerhet, det vil si i hvilken grad slutningene en trekker fra forskningen, er sanne (Høgheim, 2020, s. 80; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212; Lund & Haugen, 2006, s. 51). Det stilles visse krav til kvalitet i forskning som både er knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, formål, metoder og resultater (Lund & Haugen, 2006, s. 51). Problemstillingen, forskningsspørsmålene og formålet med studien legger føringer for om det en slutter fra studien er *relevant*, og metoden og resultatene avgjør i hvilken grad de relevante slutningene er *valide* (Lund & Haugen, 2006, s. 51–52). Metodevalget bør dermed planlegges godt for å sikre best mulig – eller høyest mulig grad av – validitet (Lund & Haugen, 2006, s. 52).

Metoden som brukes for å samle inn data, bør være tilpasset målet for studien og gjøre det mulig å besvare problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål (Dalen, 2011, s. 96, Maxwell, 2015, s. 5). Begrepsvaliditet dreier seg om en faktisk undersøker de begrepene og fenomenene en sier en skal undersøke (Høgheim, 2020, s. 138). I denne sammenhengen viser «begrep» til noe teoretisk som en antar finnes, slik som samarbeid og sammenheng, og «fenomen» viser til hvordan disse begrepene kommer til syne (Høgheim, 2020, s. 139). Gjennom intervjuet får forskeren innsikt i hvordan informanten erfarer, tenker, tolker, opplever og beskriver knyttet til spesifikke temaer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16; Høgheim, 2020, s. 139; Thagaard, 2018, s. 194). Ettersom formålet med denne studien nettopp er å få økt innsikt i læreres tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til overgangen fra barnehage til skole, kan en hevde at metoden har høy begrepsvaliditet. En kan imidlertid argumentere for at intervjuer gir informasjon om det informantene *sier* de gjør og ikke hva de *faktisk* gjør (Høgheim, 2020, s. 139), og slik sett kunne en kombinasjon av intervju og observasjon styrket validiteten. Metoden kan videre antas å være godt tilpasset både problemstillingen og forskningsspørsmålene, ettersom de inneholder ord som *tenker*, *mener* og *erfarer*, som indikerer at det er informantenes tanker, meninger og erfaringer som er i fokus.

Dalen (2011) hevder at forskeren bør vise til at det er gjennomført pilotintervjuer (Dalen, 2011, s. 97). Gjennom å foreta et pilotintervju med en pilotinformant som hadde erfaring med temaet som skulle undersøkes, fikk jeg mulighet til å justere innholdet i intervjuguiden slik at potensielle misforståelser i selve intervjuene som følge av for eksempel dårlig formulerte spørsmål, kunne forhindres. Det tekniske utstyret (nettskjemadiktafonen) ble ikke testet i pilotintervjuet, men det ble testet ved en senere anledning slik at jeg var sikker på at lyden var av god kvalitet før selve intervjuene. God kvalitet på lyden er avgjørende for en vellykket transkribering, som igjen er viktig for senere tolkning (Dalen, 2011, s. 97).

Validitet handler også om hvorvidt problemstillingen er tydelig begrunnet og formulert, og om resultatene knyttes til tidligere forskning og teori (Lund & Haugen, 2006, s. 60). I denne studien er problemstillingen og forskningsspørsmålene omformulert flere ganger, slik at formuleringen av dem skal være så tydelig og forståelig som mulig for leseren. Valg av tema og problemstilling begrunnes i kapittel 1 på bakgrunn av både tidligere forskning, offentlige utredninger, stortingsmeldinger og statistikk. Intervju som metode redegjøres for i kapittel 4. Funnene som presenteres i kapittel 5, ses i lys av teori og teoretisk begrepsapparat. I kapittel 6 drøftes funnene videre i lys av både teori, teoretisk begrepsapparat og tidligere forskning.

Forskerrollen spiller en sentral rolle for studiens validitet (Dalen, 2011, s. 94; Maxwell, 2013, s. 125). Dersom forskeren i intervjuet på den ene siden er empatisk og lyttende, kan hun eller han tilegne seg kunnskap om deltakernes erfaringer i form av at disse erfaringene er formulert med deltakernes egne ord (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38). En aktiv forsker kan ifølge Tanggaard og Brinkmann (2020) på den andre siden frembringe kunnskap om for eksempel evnen informantene har til å argumentere (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 38). I denne studien var informantenes egne meninger, erfaringer, tanker, opplevelser viktig å få grep om, noe som betyr at jeg var bevisst på at informantene skulle få prate så fritt som mulig, slik at jeg kom «[...] så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig» (Dalen, 2011, s. 95). Oppfølgingsspørsmålene («kan du utdype det?», «forstår jeg deg riktig når ...?», «er det slik at du mener ...?» osv.) som jeg stilte underveis, bidro til å hindre eventuelle misforståelser. De bidro også til å sikre at beskrivelsene som informantene kom med ble så fyldige som mulig, noe som igjen er avgjørende for tolkningen av kvalitative intervjuer (Dalen, 2011, s. 98).

Forskerrollen er også knyttet til forskerens tilknytning til fenomenet som undersøkes, og i hvilken grad tolkningen av resultatene kan ha blitt påvirket av denne tilknytningen (Dalen, 2011, s. 94). Det er viktig at forskeren vurderer denne relasjonen kritisk, spesielt dersom forskeren studerer noe vedkommende er berørt av, ettersom subjektivitet i tolkningen av datamaterialet kan være en mulig trussel for validiteten til studien (Dalen, 2011, s. 94–95; Maxwell, 2013, s. 124). I denne studien er problemstillingen valgt på grunnlag av både egen interesse for faget, og på grunnlag av at det i litteraturen etterspørres mer forskning på temaet begynneropplæring generelt og temaet overgangen fra barnehage til skole spesielt. Jeg synes det er spennende og nyttig å få økt innsikt i og kunnskap om erfarne læreres tanker og erfaringer om temaet overgangen fra barnehage til skole, ettersom jeg selv skal jobbe med de små til høsten. Samtidig ønsker jeg at denne kunnskapen kan være et bidrag

til forskningen på feltet. Siden jeg ikke er direkte berørt av problemstillingen, føler jeg meg trygg på at tolkningen av datamaterialet ikke påvirkes av min forskerrolle eller at validiteten er truet.

4.9 Forskningsetiske overveielser

Alle forskere bør forholde seg til forskningsetiske prinsipper (Befring, 2015, s. 28), eller forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene gir føringer for hva som er etisk forsvarlig i forskning. Forskningsetikk viser «[...] til en sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral som utgjør et mangfold av regler, verdier og normer som regulerer forskning [...]» (Høgheim, 2020, s. 86). I denne studien er det særlig fire forskningsetiske prinsipper som er sentrale: *fritt informert samtykke*, *selvbestemmelse*, *taushetsplikt* og *personvern*. I det følgende beskrives denne studiens forhold til disse fem prinsippene. Prosjektet ble meldt inn til og godkjent av NSD i oktober 2021 (vedlegg 3). En nødvendig kommentar til NSDs vurdering av prosjektet er også vedlagt (vedlegg 4).

Fritt informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne vet at de forskes på, og at de samtykker til å delta (Høgheim, 2020, s. 88). All forskning skal baseres på samtykke som er «[...] gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag» (Befring, 2015, s. 31). I denne studien fikk førsteklasselærerne informasjon om prosjektet gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2). I informasjonsskrivet står det forklart hva formålet med prosjektet er, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvorfor førsteklasselærerne blir spurt om å delta, hva det innebærer for førsteklasselærerne å delta, hvordan personopplysningene skal oppbevares og brukes, hva som skjer med personopplysningene når prosjektet er avsluttet, hvilken metode som skal benyttes og at intervjuene blir tatt opp. I tillegg informeres det om deltakernes rettigheter, og at det er frivillig å delta. Nederst i informasjonsskrivet skulle deltakerne skrive under med navn og dato. En underskrift innebar at deltakerne hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og at de på bakgrunn av dette samtykket til følgende: å delta i intervju, at det ble tatt lydopptak av intervjuet, og at personopplysningene deres ble behandlet frem til avsluttet prosjekt. At en underskrift innebar nettopp dette, ble tydelig forklart i samtykkeerklæringen, blant annet ved hjelp av sjekkpunkter.

Selvbestemmelse betyr at forskningsdeltakerne selv bestemmer om de vil delta eller ikke. Det skal være frivillig å delta i forskning (Høgheim, 2020, s. 88). At deltakelse var frivillig, og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn til det, ble understreket i informasjonsskrivet. Når det gjelder de to informantene jeg kjente til fra før, ble prinsippet om selvbestemmelse i tillegg understreket i e-postene til dem, som nevnt i kapittel 4.5. De innledende

e-postene til informantene jeg kjente til fra før ble dessuten formulert på samme formelle måte som de innledende e-postene til de andre rektorene. Jeg var bevisst på at ordbruken og formuleringen i e-posten ikke skulle bidra til at informantene følte seg presset til å delta.

At forskeren har *taushetsplikt*, vil si at forskeren ikke skal dele informasjonen som forskningsdeltakeren gir med andre, med mindre det er avtalt noe annet som forskningsdeltakeren har samtykket til (Høgheim, 2020, s. 90). I dette prosjektet har jeg forholdt meg til taushetsplikten. Informasjonen som forskningsdeltakerne har gitt i intervjuene, har ikke blitt delt med noen andre. Lydopptakene fra intervjuene har blitt lagret i UiOs egen nettskjemadiktafon. Dette nettskjemaet er passordbelagt, noe som betyr at ingen uvedkommende har tilgang til opptakene. Lydopptakene slettes automatisk 90 dager etter de ble lagt inn i nettskjemaet. Dermed slettes lydopptakene og personopplysningene innen prosjektets slutt, som er i tråd med informasjonen i informasjonsskrivet.

Personvern innebærer at forskeren skal vise respekt for forskningsdeltakernes privatliv og familieliv, og dermed må forskeren anonymisere absolutt alle personlige og sårbare opplysninger om deltakerne slik at ingen skal kunne kjenne dem igjen i forskningen (Befring, 2015, s. 32; Høgheim, 2020, s. 90). I denne studien ble alle personlige og sårbare opplysninger anonymisert fortløpende i transkriberingen. Navn på personer, navn på steder, opplysninger om sivilstand og lignende, har blitt anonymisert. Informantenes navn har blitt erstattet med pseudonymer, og det er kun informantens kjønn som gjenspeiles i pseudonymet, som forklart i kapittel 4.5. Navn på steder som er verdt å nevne, er også erstattet med pseudonymer, som nevnt i kapittel 4.7.2.

4.10 Oppsummering av metoden

Kort oppsummert har denne studien et kvalitativt forskningsdesign inspirert av Maxwell (2013). Det semistrukturerte intervjuet er utgangspunktet for kunnskapstilegnelse. Seks førsteklasse lærere fra totalt tre forskjellige skoler, har vært informanter og bidratt med interessante meninger og erfaringer. Disse meningene og erfaringene har i denne studien vært gjenstand for tematisk analyse. I neste kapittel presenteres funnene fra den tematiske analysen.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra datainnsamlingen. Funnene ses i lys av det teoretiske rammeverket fra kapittel 3. Analysen knyttes direkte til problemstillingen og de to forskningsspørsmålene til denne studien, og gir med andre ord kunnskap om hva førsteklasselærere mener om en trygg overgang og en sammenheng mellom barnehage og skole, og hvilke erfaringer førsteklasselærere har med samarbeid mellom barnehage og skole. Datautdrag, det vil si sitater, trekkes inn for å demonstrere temaene. I drøftingen i kapittel 6 settes funnene ytterligere i perspektiv.

5.1 Sammenheng mellom barnehage og skole

Analysen avdekker at informantene har sprikende meninger om en sammenheng mellom barnehage og skole. I dette kapitlet er informantenes meninger om sammenheng knyttet til overføring av gjenkjennbare artefakter, videreføring av barnehagens arbeidsmåter og innhold, nye og gamle vennskap, lærer–elev-relasjonen og brudd.

5.1.1 Overføring av gjenkjennbare artefakter

Kun én av informantene, Emil, har erfaring med å overføre en gjenkjennbar artefakt fra barnehagen til skolen. Likevel deler alle informantene interessante tanker om en slik overføring. Emil sier først at han aldri har tenkt noe særlig over å overføre artefakter fra barnehagen til skolen. Samtidig gir Emil uttrykk for at han har brukt deler av en bildebok i undervisningen som han visste at én av barnehagene hadde brukt:

[...] da er det liksom sånn, da har vi brukt litt den [bildeboka], da vet jeg at det er en kjent bit, så når jeg har hatt engelskundervisning med de små, så har jeg brukt bruddstykker av den, faktisk, med tanke på at jeg vet at åkei, seks stykker i klassen min har egentlig ganske god kjennskap til figurene der, da, ikke på engelsk, de har lært det på norsk, da, men da er det på en måte brukt litt, da, men ikke akkurat sånn i forhold til klassebamsen, men det er jo liksom en bildebok som de er veldig trygg på, som overføres litt, da.

Paradokset som Emil her uttrykker, nemlig at han på den ene siden sier at han aldri har tenkt noe over å ta i bruk slike transkontekstuelle objekter (Bronfenbrenner, 1979), mens han på den andre siden faktisk sier at har tatt i bruk en gjenkjennbar bildebok, kan ha flere årsaker. Det kan for

eksempel vitne om at Emils bruk av bildeboken var et engangstilfelle, eller at det var tilfeldig. Alt i alt virker det ikke som at Emil *som regel* tar i bruk transkontekstuelle objekter.

Både Frida og Caroline er positive til å overføre gjenkjennbare artefakter, til tross for at de selv ikke har erfaring med det. Frida sier hun har hørt om skoler som har såkalte overgangskofferter, og hun forklarer nærmere:

At det siste halvåret i barnehagen, så har de en koffert som det er litt sånn skoleting i, og samme kofferten får lov til å begynne på skolen sammen med elevene. Sånn at da ... Men klart, da er du jo på en måte avhengig av ... De som ikke hører til de barnehagene, kan jo bli litt utenfor, men for de som har vært der, så er det på en måte veldig trygt, da. Vi får i utgangspunktet barn fra tre barnehager, men da har du den kofferten, også kan du ta tilbake noen minner fra barnehagen, eller at man har noen ting som man har snakket om, da, som de har kjent fra før, for da vet de hva som er i kofferten. Det kunne jeg tenke meg å prøve neste gang, da, og som et inkluderende tiltak da, så ville jeg jo sendt bilde av den kofferten hjem til foreldrene til de som ikke har begynt enda, da, sånn at de også kunne hatt muligheten til å prate om det.

Caroline ser en verdi i å overføre spesifikke ting som barna har laget selv, og hun legger til at:

Ja, altså, tenk så fint å komme inn i klasserommet, også henger det ting som du lagde i barnehagen allerede på veggen. Både skape den der «å, barnehagen var viktig, barnehagen betydde noe, de voksne her er også glad i barnehagen» ... Og det innholdet man jobber med videre kan man ta utgangspunkt i. Ja, men tenk da, som femåring og liksom komme inn, og kjenne til det som henger på veggene allerede.

Både Emil og Agnes problematiserer en overføring av gjenkjennbare artefakter. Begge spør seg hvordan en slik overføring skulle blitt organisert. Agnes mener i tillegg at det av hensyn til tid vil være krevende å ta artefaktene i bruk i klasserommene: «[...] pluss at hvis man skulle gjort det, da, så måtte man hatt tid til å snakke om det». Både Agnes og Emil bruker klassebamse, og begge synes det er en god løsning. For eksempel sier Agnes:

[...] og da tenker jeg det er bedre at vi har en klassebamse som *vi* starter med på nytt, som er *vår* ... fordi at det vil sitte ... Kanskje sytti prosent av elevene, da, vil jo ikke ha noe forhold til den gjenstanden du har med deg ... Da er det jo bedre på en måte å bygge et fellesskap [...] Så det er noe med det å bygge forventning ... En positiv forventning, da, for alle har jo et forhold til kosedyr, alle har lyst til å ha med seg et kosedyr hjem ... ja.

Agnes antyder at det ikke er nok å bare overføre artefaktene fra barnehagen til skolen, men at de også må *snakkes om*. Dette kan forstås som en tanke om at artefaktene må tas i bruk på en eller annen måte, og ikke bare henge på veggen eller bli plassert i en hylle. Dette er i tråd med Deweys (2008) teori om kontinuitet i erfaring, som dreier seg om at barna i dette tilfellet søker å ta i bruk sine tidligere erfaringer med artefaktene, eller de transkontekstuelle objektene, i møte med disse (Dewey, 2008, 56; Hogsnes, 2016, s. 3). En samtale om de transkontekstuelle objektene, kan bidra til at barna får tatt i bruk de tidligere erfaringene med dem. Tidligere erfaringer kan for eksempel dreie seg om hvordan barna har brukt de transkontekstuelle objektene i barnehagen. Dette kan videre knyttes Deweys teori om mening, som handler om at mening ikke blir skapt av tingen i seg selv, for eksempel ved at et transkontekstuellet objekt blir plassert i en hylle til pynt, men av hvordan tingen *typisk har blitt brukt* (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 53).

5.1.2 Videreføring av barnehagens arbeidsmåter og innhold

Videre sier alle informantene noe om hvorvidt de tenker de vil ta barnehagens arbeidsmåter og innhold i bruk i skolen. Imidlertid varierer det i hvilken grad informantene er villige til å bidra til en slik filosofisk kontinuitet (Broström, 2009). Dina, Berit og Caroline trekker frem felles sanger som en måte å skape gjenkjennelse og filosofisk kontinuitet på. Caroline nevner også eventyr og leker. For eksempel sier Caroline:

Altså, innholdet i det vi tilbyr dem bør jo *og* ha en slags overføringsverdi. Sånn at hvis ... vi blir enige om en sang, eller et eventyr, eller et eller annet de kan jobbe med nå med de største barna i barnehagen, også ... møter de det når de kommer, at vi gjør noe med det, vi også. At innholdet er kjent, for det så jeg på de som nå går i tredje, da var vi ganske bevisste på innredningen i klasserommet ... at det skulle være litt barnevennlig, at de skulle kjenne igjen enkelte elementer. Lekene skal stå fremme. Første gangen, så var det at lekene skulle stå innelåst, for de skulle ikke distrahere ... Ikke sant, så de var inni et skap ... Nå var vi veldig bevisste på at de lekene må stå fremme, de skal se hva de har.

I sitatet over er Caroline inne på både felles eventyr, felles sanger og leker. Hun uttrykker et ønske om at skolen og barnehagen *blir enige* om innhold som kan overføres. Denne ordlyden kan forstås som at Caroline anerkjenner samarbeid mellom barnehage og skole som en sentral del av overgangen, noe som harmonerer med blant andre Dockett og Perry (2021) og Kunnskapsdepartementet (2008), og at hun i tråd med Dewey er opptatt av at samarbeidet mellom

skolen og barnehagen skal være tuftet på gjensidig anerkjennelse der begge parter har mulighet til å si seg enig eller uenig (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 56).

Leker, som Caroline er inne på, henger sammen med lek. Alle informantene snakker om nettopp leken som en aktivitet som barna er opptatt av i førsteklasse, og samtlige informanter løfter frem leken som noe de prioriterer i overgangen. For eksempel ønsker Caroline å timeplanfeste leken, noe som kan forstås som høy grad av prioritering av lek. Caroline «[...] ser på ungene at de blir mye roligere, senker skuldrene» når de får leke, som kan henge sammen med at når barna leker, tar de i bruk lekkompetanse og tidligere erfaringer fra barnehagen. Berit gir uttrykk for at frileken kan gjøre overgangen mindre for barna, og da jeg spurte hva hun legger i å gjøre overgangen mindre for barna, svarte hun:

Jo ... Når de kommer fra barnehagen, så er det akkurat som ... Det høres jo fælt ut, men da er det akkurat som noen som tenker at de barna, de kan jo ikke noe, men det kan de, jo. Det er ikke sånn at de begynner å lære når de kommer på skolen, de kan jo *masse* ... Så når de kommer fra barnehagen til skolen, så tenker jeg at da må vi gjøre sånn at de føler at det er ikke så stor overgang, det er ikke skummelt å begynne på skolen, men de skal møte mye av det de begynte på i barnehagen.

Informantenes tilrettelegging for at barna får ta i bruk tidligere erfaringer med lek i møte med skolen, kan bidra til kontinuitet i erfaring, som igjen kan føre til at barna opplever at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen (Dewey, 2008, s. 56; Fabian & Dunlop, 2007, s. 9). I tråd med litteraturen (Broström, 2009; Dewey, 2008; Margetts, 2002; Niesel & Griebel, 2006) gir Berit uttrykk for at (fri)leken kan gjøre overgangen mindre for barna.

Dina, Emil og Frida sier at de ikke vet så mye om barnehagens arbeidsmåter, og de gir samtidig uttrykk for at det heller ikke er så viktig å vite om dette. Dina sier følgende om hennes tanker om å få innsikt i barnehagens arbeidsmåter:

Jeg føler ikke at jeg trenger det, fordi det er så forskjellig arbeidsarena, da. Det er jo ... Vi skal jo ikke drive med det samme, selv om vi driver jo mye med lek, også, fordi at vi jobber med det sosiale, og vi har jo elever som har en sosial IOP, så trenger vi jo en del liksom ... De situasjonene hvor man øver ... øver det, og ikke minst så er det kjempesint for hele gruppa. Det å lage ... bygge klassen, er jo kjempesint å leke sammen, så ... Men nei, jeg vet ikke så mye om barnehagen ... Og det er ikke noen arena, heller, som vi på en måte samarbeider på som vi kan få innsikt, heller, hvis ikke man kjenner noen som jobber i barnehagen, da. I hvert fall ikke sånn i området her.

Frida og Emil peker begge på et annet aspekt når det kommer til mangel på både kunnskap om og interesse for barnehagens arbeidsmåter. Dette aspektet handler om at førsteklasselærerens valg av arbeidsmåter er nært knyttet til hvordan førsteklasselæreren er som person, og at en bør undervise på en måte som en føler passer en selv og som en er trygg med, uavhengig av hvilke arbeidsmåter barna er vant med fra barnehagen. For eksempel sier Frida:

Men samtidig så tenker jeg at som lærer, da, så er jo på en måte *måten* du underviser på, den du er i klasserommet, er ganske nært knyttet til hvordan du er, så min måte å holde struktur på, for eksempel, eller min måte å organisere samlingene på, det skal nok litt til å endre det, altså.

Emils, Fridas og Dinas tanker kan knyttes til Deweys (2008) teori om kontinuitet i erfaring og Broströms (2009) begrep filosofisk kontinuitet, men i dette tilfellet er det potensielt snakk om *diskontinuitet* i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3) og *mangel på* filosofisk kontinuitet. Dina trekker frem mangel på samarbeidsarena for barnehagen og skolen som en årsak til manglende innsikt i barnehagens arbeidsmåter, og Frida og Emil begrunner i tillegg manglende innsikt og interesse med at mennesker (i dette tilfellet førsteklasselærere og barnehagelærere) er ulike og ikke nødvendigvis trives med like arbeidsmåter.

5.1.3 Nye og gamle vennskap

Samtlige informanter understreker at det er viktig at barna etablerer *nye* vennskap når de begynner på skolen slik at de ikke blir låst fast i de gamle vennskapene fra barnehagen, og slik at de barna som ikke kommer til skolen sammen med noen de kjenner, ikke skal føle seg utenfor. Informantene mener oppsummert at det er viktig å ikke ha så mye fokus på de gamle vennskapene fra barnehagen. For eksempel sier Emil:

Jeg prøver egentlig å viske barnehagen ... Det høres forferdelig fælt ut, men det er liksom sånn at for noen som kommer fra en barnehage, så er de så veldig sammensveiset, sant, også er det veldig vanskelig for, la oss si en annen, til å komme inn, fordi at du har veldig sånn felles referanserammer. [...] Vi tar jo med oss ting de har, men liksom prøver å unngå liksom å ha for mye fokus på ... de gamle vennskapene, da, fordi at det er viktig at de på en måte blir åpne og etablerer nye.

Samtlige informanter antyder videre at det ikke bør ha noe å si om barna kommer i klasse sammen med noen de kjenner fra barnehagen, ettersom barna uansett får mulighet til å møte hverandre utenom undervisning. Agnes oppsummerer:

Man får jo vennene sine i barnehagen fordi man er sammen med sin avdeling, men når man kommer her så vil man på en måte, okei, det handler på en måte ikke nødvendigvis om lek, det handler om en setting der man skal lære, også leker man ute, og da treffer man sine gamle venner allikevel.

Det er dessuten en tendens på tvers av datamaterialet at det er viktigere for foreldrene enn for både førsteklasselærerne og barna at barna kommer i klasse med noen de kjenner fra barnehagen. Dina legger vekt på at barna bør få lov til å finne seg en ny rolle:

[...] jeg vet at foreldrene er veldig, veldig opptatt av at de må komme i samme klasse fordi at de kjenner hverandre, og de er trygge på hverandre, men jeg *vil* på en måte at alle som kanskje har kommet inn i kanskje et litt skjevt spor, da, skal få muligheten til å finne seg en ny rolle, da, og ikke bli i den rollen for evig.

Et annet eksempel på at det i all hovedsak er foreldrene som har preferanser når det gjelder opprettholdelse av gamle vennskap fra barnehagen, kommer fra Frida:

Jeg ser jo det at jeg har noen elever som har veldig sterke bånd fra barnehagen, og gjerne også foreldre som har lyst til å være sammen, og jeg undrer meg litt over at det er så utrolig viktig for foreldrene at disse to barna går i samme klasse, at disse to ... For jeg tenker, jo flere venner du får, altså jo flere har du å spille på, da, men jeg tenker at dette her er foreldrene mer opptatt av enn barna, både foreldrene til de som kommer alene og foreldrene til de som har en venn som de føler er veldig viktig for dem. Det ligger egentlig ikke hos barna, det er litt sånn voksenpreferanser som ligger bak.

Etablering av nye vennskap kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) begrep *dyader*, det vil si et gjensidig forhold mellom to personer (Bronfenbrenner, 1979, s. 56), slik som relasjonen mellom to barn. At informantene synes det er viktig at det legges til rette for at barna får etablere seg i nye relasjoner eller nye vennskap når de begynner på skolen, kan ses i lys av nettopp teorien om at dyader, gamle så vel som nye, kan bidra til trygghet i overgangen (Bronfenbrenner, 1979; Hogsnes, 2016; Hogsnes, 2019). Etablering av nye vennskap kan også knyttes til sosial kontinuitet (Broström, 2009) mellom barnehage og skole. Dina nevner dessuten begrepet *rolle*, som kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) teori om økologiske overganger, der barnet endrer sin rolle

(Bronfenbrenner, 1979, s. 26). En kontrast til Dinas utsagn om at hun ønsker at barna skal finne seg en ny rolle, er Carolines tanke om at barna fremdeles er barnehagebarn når de begynner på skolen:

Altså, når de kommer hit, så må vi innse at de er barnehagebarn. Du jobber med et barnehagebarn selv om vi er i et skolebygg ... Og vi kan ikke si «nå er vi på skolen, nå har du blitt skolebarn, så nå skal vi være sånn» ... For de *er* barnehagebarn, det er det de er. De kan ikke noe annet, så det å lære dem å bli skolebarn, og være i den prosessen, ta imot dem midt på broen der, gå den ... bruke det første halvåret på å gå resten av den broen sammen med dem ... det har man veldig mye igjen ... veldig mye å hente der, da, i stedet for å stå der og rope dem til deg på andre siden.

I sitatet over deler Caroline tanker som er i tråd med Ackesjö (2013), nemlig at barna ikke *bare* skal tre inn i en ny rolle som elever, men at barna også skaper seg en identitet som *forhenværende* barnehagebarn (Ackesjö, 2013, s. 387). Dette er en prosess som ifølge Caroline tar tid, og som førsteklasselærerne må delta i sammen med barna. I tråd med Hogsnes (2019) illustrerer Caroline overgangen fra barnehagen til skolen ved hjelp av en bro, og i likhet med Hogsnes (2019) kan det virke som at Caroline tenker at overgangen bør være sammenhengende (Hogsnes, 2019, s. 57–58). I harmoni med nasjonale planer og lovverk antyder Caroline i tillegg at barnehagen og skolen må samarbeide med hverandre om barnas overgang (barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; opplæringsloven, 1998).

Berit, Caroline og Dina snakker anerkjennende om *gamle* vennskap fra barnehage. Berit sier at de er opptatt av å ta seg litt ekstra av de barna som kommer alene fra barnehagen, ettersom de andre barna kan støtte seg på hverandre, men det kan ikke de barna som kommer til skolen uten venner. Berit sier at «[...] det blir mye sårere» for barna som kommer alene. Caroline ser tendenser til at barna på førstetrinn leker mye og lenge sammen med barna de kom sammen med fra barnehagen, «[...] fordi det er trygt og godt.» Caroline mener derfor at barna trenger tid på seg til å inngå i nye relasjoner. Selv om Dina, som nevnt over, er opptatt av at barna skal etablere seg i nye relasjoner, ser også *hun* betydningen av de gamle vennskapene fra barnehagen. Dette kan vitne om at en verdsetting av henholdsvis etablering av nye vennskap og opprettholdelse av gamle vennskap, ikke står i et motsetningsforhold. Dina sier:

Vi kan trygge dem litt første dagen, da, eller første uka for den sakens skyld ... Også pleier vi ofte å ha dem ... sette dem i gruppebord sånn at de skal på en måte få noen fra barnehagen i nærheten av seg, sånn at de da føler en trygghet for det.

Når Berit, Caroline og Dina anerkjenner en opprettholdelse av gamle vennskap fra barnehagen, anerkjenner de samtidig det Bronfenbrenner (1979) kaller for transkontekstuelle dyader, og ved å legge til rette for at barna får være sammen med en eller flere venner fra barnehagen, bidrar informantene til det Broström (2009) kaller for sosial kontinuitet. Ingen av de tre informantene sier imidlertid noe om at de pleier å legge til rette for det som Margetts (2002) og Niesel og Griebel (2006) understreker betydningen av, nemlig at barna skal få ha en kjent lekekamerat i *samme klasse*.

5.1.4 Lærer–elev-relasjonen

Samtlige informanter gir uttrykk for at relasjonen mellom barna og førsteklasseleereren er av betydning for barnas opplevelse av overgangen. Da jeg for eksempel spurte Berit om hva hun legger i en trygg overgang, svarte hun:

Det at de blir sett og møtt av trygge voksne som er interessert i dem og ser dem, og er interessert i at de skal ha det bra med en gang, og gjør alt for at de skal liksom ... føle seg velkomne og som en del av et fellesskap med en gang de kommer.

Både Emil og Dina snakker om trygghet i forbindelse med fysisk nærhet. For eksempel sier Dina:

Så når vi vet at vi skal ta imot de små igjen, så må du omstille deg litt og tenke at nå er det små barn som kommer rett fra barnehagen, som trenger mye nærhet og mye oppmerksomhet. De er ofte litt utrygge, så det er ofte ... Eller, man skrur om hodet litt, da ... på en måte, og tenker at nå er de små, så nå må man være tettere på igjen.

Frida antyder at fysisk tilrettelegging, slik som bruk av transkontekstuelle objekter, ikke er det som er avgjørende for om barna skal få en god opplevelse av overgangen. Derimot kan følgende sitat fra Frida kan være et uttrykk for at lærer–elev-relasjonen er *det viktigste* for barnas opplevelse overgangen:

Uansett hva du legger til rette for i forhold til alt det fysiske, så tenker jeg at det er møtet mellom mennesker som er det viktige her. Det må være voksne der som ønsker å jobbe med de små barna og som har litt ekstra å gi, da.

Berit, Frida, Dina og Emil legger dermed vekt på betydningen av interesserte og omsorgsfulle førsteklasse­lærere som i overført betydning *ser* barna. Ifølge Cadima et al. (2015) er gode lærer–elev-relasjoner kjennetegnet av blant annet omsorgsfulle og støttende førsteklasse­lærere som i overført betydning er til stede, og slike relasjoner kan legge til rette for barnas opplevelse av trygghet i overgangen (Cadima et al., 2015, s. 2). At Frida tenker at lærer–elev-relasjoner er viktigere enn det å fysisk legge til rette for en trygghet i overgangen, slik som bruk av transkontekstuelle objekter (Bronfenbrenner, 1979) og filosofisk kontinuitet (Broström, 2009), er interessant. Hun skiller seg dermed ut fra de andre informantene. Fridas utsagn kan ses i lys av Bronfenbrenner (1979) og hans beskrivelse av dyader som «den grunnleggende byggesteinen» i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 56).

Dina fremhever, på lik linje med Berit, Frida og Emil, den omsorgsfulle og varme voksne som ser barna, men i tillegg trekker hun linjer fra slike kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen til begrepet sammenheng. Dina sier videre at hun håper at de barna som kommer til skolen, føler at førsteklasse­lærerne er menneskelig like barnehagelærerne. I likhet med Frida mener Dina at lærerens kvaliteter og egenskaper er viktigere for barnas opplevelse av overgangen enn annen fysisk tilrettelegging. Dina oppsummerer:

At vi er litt på gulvet, vi er liksom tilgjengelig med fanget, at man er den varme voksne, da, at jeg føler kanskje nesten at *det* er viktigere å ha sammenheng med, at de føler at den voksne du møter er litt sånn ... omsorgsfull og varm og ... ser deg, da.

Dina antyder dermed at barnehagelærere er omsorgsfulle og varme, og at en sammenheng kan skapes ved at også førsteklasse­læreren er omsorgsfull og varm. En slik påstand kan knyttes til Broström (2009) og hans begrep sosial kontinuitet, som blant annet innebærer en etablering av nye voksenrelasjoner (Broström, 2009, s. 26). Barna forlater kjente voksne i barnehagen til fordel for ukjente voksne i skolen. Dinas sitat kan være et uttrykk for at selv om barnehagelæreren og førsteklasse­læreren ikke er *samme person*, så kan likheter mellom dem når det kommer til *personlige* (eller *menneskelige*) *egenskaper*, likevel bidra til en sosial kontinuitet.

5.1.5 Mer et brudd enn en sammenheng

To av informantene, Dina og Frida, gir uttrykk for at overgangen mellom barnehage til skole representerer et brudd snarere enn en sammenheng. Frida sier:

Samtidig så tenker jeg at det [overgangen] representerer mye mer et brudd enn en sammenheng med tanke på at det er nye lokaler, det er nye læreplaner, det er nye voksne, kjempemasse nytt de skal inn i, så jeg tenker vi kan på en måte dempe kanskje bruddet med litt sammenheng, da, men samtidig er det så ulikt at jeg tenker at ... Vi kan på en måte dempe bruddet litt, men for meg så er det mer et brudd enn en sammenheng, kanskje.

I tillegg gir Dina uttrykk for at hun er usikker på om det i det hele tatt er nødvendig med en sammenheng. Dina sier:

Jeg tenker at, litt sånn som jeg sa i sta, at jeg vet ikke helt om det er ... om det er nødvendig ... med en sammenheng, fordi det er litt sånn avsluttet kapittel ... Det er litt sånn fælt å si, føler jeg, når jeg sier det høyt ... fordi at det er liksom litt den der ... Ofte så tenker man på en sammenheng for å skape trygghet, også tenker jeg at det *er* jo ikke noen sammenheng ... egentlig, da. Sånn som når jeg kjenner systemet fra hvordan det var i barnehagen, så føler jeg liksom at ... det er noe helt annet, da.

Uttalelsene fra Dina og Frida kan knyttes til brudd i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3), som igjen er knyttet til Deweys (2008) teori om kontinuitet i erfaring. Ifølge Dewey (2008) har barna behov for å møte på elementer i skolen som de har erfaring med fra barnehagen, slik at de kan forstå og delta aktivt i den nye settingen (Dewey, 2008, s. 56). Dersom dette behovet ikke ivaretas, og det oppstår et brudd i barnets erfaringer, kan det virke negativt inn på barnets utvikling og opplevelse av overgangen (Dewey, 2008, s. 56; Margetts, 2002, s. 114). Dinas tanke om at en sammenheng ikke er nødvendig, står dessuten i kontrast til Hogsnes (2019), som hevder at barna søker etter sammenhenger mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019, s. 57).

5.2 Samarbeid mellom barnehage og skole

Analysen avdekker både at informantene deler erfaringer med samarbeid mellom barnehage og skole, og at informantene er uenige om enkelte aspekter. I dette kapittelet er informantenes erfaringer med samarbeid knyttet til utveksling av informasjon om barna, kunnskaps- og erfaringsdeling med barnehagen, og besøksdager.

5.2.1 Utveksling av informasjon om barna

Det er enighet blant informantene om at det å få informasjonen om barna fra barnehagen, er av betydning for både barna og førsteklasselærerne. Informantene er enige om at informasjonen som går igjen, handler om barnas utfordringer, og informantene setter pris på slik informasjon. For eksempel er Emil opptatt av å være i forkant: «Hva er det som kan trigge det barnet?» Agnes sier: «Jo mindre vi vet, jo vanskeligere er det jo å ta vare på dem.» Et annet eksempel kommer fra Caroline, som ser en kausal sammenheng mellom det at førsteklasselæreren har kunnskap om barna, det at førsteklasselæreren føler seg trygg, og til slutt det at barna føler seg trygge:

Hvis man møter voksne som viser forståelse i stedet for undring, at den voksne liksom hele tiden må finne ut av ting på egenhånd, men her er det en voksne som allerede vet ... Jo tryggere og roligere vi voksne er, jo tryggere blir jo ungene, så ... Ja, jeg er overbevist om at det hjelper.

Informantene gir med andre ord uttrykk for at det er viktig med informasjonen om barna, spesielt informasjon som går på barnas utfordringer, fordi den bidrar til økt kjennskap til barna. Denne kjennskapen legger igjen et grunnlag for å møte barna på best mulig måte. Dette harmonerer med både Fabian (2006) og O’Kane (2007). At informasjonen om barna bidrar til kunnskap om barna, er dessuten i tråd med Bronfenbrenners (1979) teori om at kommunikasjon på tvers av settinger bidrar til kunnskap på tvers av settinger (Bronfenbrenner, 1979, s. 210).

Når det kommer til hvem som innhenter eller bør innhente informasjonen om barna, gir informantene uttrykk for sprikende erfaringer og tanker. Berit, Emil, Caroline og Frida har erfaring med å være med på overføringsmøter der barnehagene formidler informasjon om barna. For eksempel deler Emil sine erfaringer med overføringsmøter:

Vi fikk jo ganske god tid i forkant, da, til å sette oss ned og være i møte med alle barnehagene, så de tre store barnehagene, da, kom jo her og informerte om barna, så fikk vi tid etterpå til å sette oss ned og notere ned styrker og svakheter, da.

Da jeg deretter spurte Emil om han hadde erfaring med å besøke barnehagene, svarte han nei og fortsatte:

Pedagogisk leder fra barnehagen kommer hit, og da sitter de som da skal være kontaktlærere sammen med avdelingsleder, også informerer de, også har de en del sånne kartlegginger i forhold til er det noen som ... på en måte de er bekymret for.

Frida deler også sine erfaringer med overføringsmøter, og hun antyder videre at ledelsen på skolen hun jobber på, på sett og vis overlater innhenting av informasjon om barna til førsteklasselærerne:

Vi har jo et sånt overføringsmøte hvor de kommer, og da får de egentlig ... Hvert fall sånn det er på [Bjørkestubben], da, så har de hatt på en måte ganske sånn frie tøylar til å formidle ... fortelle om barna sine, komme med ønsker for barna på foreldrenes veiene, og de på en måte får lov til å ha en mening om hva de tenker at barna har behov for ... Altså det de sier, det bruker vi som grunnlag til å lage klasser, for eksempel, hos oss, og der fikk ... Det var [lærerkollega] og jeg som laget klassene, der blandet ikke ledelsen seg inn, for de var ikke på noen av møtene, de tenkte at «det kan de helt fint gjøre selv».

Blant enkelte av informantene er det ulike syn på det at *ledelsen* innhenter informasjonen om barna. Caroline mener at det er førsteklasselærerne, og ikke ledelsen, som bør innhente informasjonen, og hun sier: «Altså, er det noen som skal ut, holdt på å si, så er det jo faktisk ledelsen, så kan *de* heller få informasjon fra *oss*.» Både Agnes og Dina har erfaring med at det er ledelsen som innhenter informasjonen, men ingen av dem uttrykker misnøye med det. For eksempel sier Dina:

At *vi* har dialogen, det tenker jeg ikke er det viktigste, så lenge informasjonen kommer frem til oss, sånn at når vi tar dem imot i klasserommet, at vi vet «hvem er utrygge?», «hvem i så fall er det jeg kan på en måte spille på og sette i nærheten for at den skal føle seg trygg?», det er viktig informasjon.

Frida skiller seg ut når det kommer til betydningen av å få informasjon om barna når hun også fremhever viktigheten av at barna får starte med «blanke ark». En motpol til dette synspunktet kommer fra Caroline: «En femåring klarer ikke å starte med blanke ark. Den har ikke evnen til det. Den kan ikke tenke at nå skal jeg legge bort den atferden, også nå skal vi starte på nytt, liksom. Det går jo ikke». Frida sier:

Jeg tenker jo at det er bedre med for mye informasjon enn for lite, også når det kommer til stykke, så må vi jo få den informasjonen vi trenger for å lage jevne klasser og for å på en måte ta imot barna på best mulig måte, så liksom det jeg har beskrevet for deg er jo et litt tveegget sverd, da, for vi vil jo ha informasjon, samtidig som det er viktig å la barna få begynne med blanke ark og liksom ikke bli for mye farget av det som formidles, da.

5.2.2 Kunnskaps- og erfaringsdeling med barnehagen

To av informantene, Berit og Emil, fremhever betydningen av en dialog mellom førsteklasselærere og barnehagelærere der målet er å sette ord på pedagogiske tanker og lære av hverandre. Da jeg spurte Berit om hvem hun tenker kan dra nytte av et samarbeid mellom barnehagen og skolen, svarte hun:

Jeg tror at det både er vi voksne fra skolen og fra barnehagen og kanskje ... og barna, selvfølgelig. Men jeg tror nok det er viktigere for oss som skal overta dem, enn for de som er i barnehagen. Jeg tror det kan bevisstgjøre de fra barnehagen *og*, hva vi trenger å vite litt om, hva vi trenger å få litt informasjon om. Ting går jo på autopilot for dem, men at de kanskje får satt ord på hvorfor de gjør det, og hva som er viktig med det og bakgrunnen og de pedagogiske tankene bak det, da.

Sitatet over viser av Berit ser på et samarbeid mellom barnehagen og skolen som betydningsfullt særlig for førsteklasselærerne. Det virker som at Berit er villig til å lære av barnehagen. Emil deler lignende tanker som Berit. Han stiller spørsmålsteget ved om det burde vært mer samarbeid om forventninger fra skolen til barnehagen. Emil mener for eksempel at det ikke er så nøye at barnehagen jobber med bokstavene, men at det er viktigere at barnehagen jobber med sosiale ferdigheter og lærer barna å bli mest mulig selvstendige for eksempel i av- og påkledningssituasjoner. Imidlertid tenker ikke Emil at det *kun* er førsteklasselærernes ord som skal gjelde:

Kanskje ha litt sånn ... For de som er spesialister nede i første- og andreklasse, hatt litt sånn tettere samarbeid med barnehagene, da ... Ikke nødvendigvis at det *vi* mener skal være gjeldende, men at vi *og* kan lytte og lære litt mer av hva barnehagelærere mener om hva som er viktig og riktig, da.

Berits og Emils utsagn kan vitne om en tanke om at et samarbeid mellom barnehagen og skolen ikke er viktig *kun* for å få informasjon om barna, men at et samarbeid også er viktig på den måten at førsteklasselærerne og barnehagelærerne kan få en forståelse av hverandres praksis og filosofi. Denne tankegangen kan knyttes til Bronfenbrenner (1979) og hans begreper *intersetting communications* (kommunikasjon på tvers av settinger) og *intersetting knowledge* (kunnskap på tvers av settinger), der kommunikasjon på tvers av settinger bidrar til den ene settingens kunnskap og erfaringer om den andre settingen (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Tankegangen til Berit og Emil kan videre ses i lys av Deweys teori om kommunikasjon som meningskaping og erfaringsdeling, der kommunikasjon ikke kun betraktes som *overføring av informasjon* (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 50). I tillegg samsvarer Berits og Emils tanker med rammeplanen for barnehagen, som sier

at «[barnehagen] og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

5.2.3 Besøksdager

Besøksdager trekkes frem av alle informantene som en del av skolenes praksis knyttet til overgangen fra barnehage til skole. Informantene peker på at besøksdager rommer en rekke potensialer som oppsummert handler om at barna forberedes på skolehverdagen. For eksempel sier Frida:

[...] de har sett klasserommene, de har sett de voksne, de har på en måte fått prøvd å sitte på stolene og fulgt med og holdt i en blyant ... Alle de tingene som de gjør for første gang, det har de på en måte prøvd, da.

Et annet eksempel er følgende sitat fra Emil:

De skulle vite litt hva de gikk til. Da hadde vi litt sånn skolske aktiviteter, også hadde vi litt sånn smågrupper, og vi var ute litt i friminutt, og de fikk liksom jobbet litt, samtidig som det gikk veldig mye på lek og bygging av relasjoner.

Dessuten uttrykker Agnes at når barna vet hva de går til, blir de mindre engstelige:

Jeg tror alt ... Altså, jo mer du veit noe om ... jo mindre engstelig blir du jo. Det gjelder jo oss voksne, og. Så jeg tenker jo mer ungene veit om hva som skal foregå, hvem de skal møte, åssen man jobber, jo lettere er det på en måte å begynne på noe nytt, da.

Samtlige informanter forteller også at de har erfaring med å sende videoer til barna i forkant av besøksdagene, der førsteklasseleererne forteller litt om seg selv slik at barna får et inntrykk av hvem førsteklasseleererne er *før* de møtes på besøksdagen. Caroline oppsummerer:

[...] og det er så viktig for oss akkurat det der med at de har sett oss, hørt stemmen vår ... Hørt vi fortelle om et eller annet som vi liker ... Masse sånn småting som er kjempeviktig, så vi har laget filmer nå de siste årene som vi har sendt ut, da, til de nye førsteklasingene, bare for at de skal liksom få et bilde av oss, og se hvem vi er.

To av informantene, Berit og Caroline, løfter også frem det at førsteklasse lærerne besøker barnehagene i forkant av den ordinære besøksdagen på skolen, som et viktig tiltak knyttet til overgangen. Berit ble av bestemte grunner plassert som lærer i førsteklasse et par uker etter skolestart, og hun fikk derfor ikke tatt imot elevene slik hun skulle ønske. I følgende sitat refererer hun til derfor til året før, da hun også hadde førsteklasse:

Hvis jeg snakker om *den*, da, så hadde vi god kommunikasjon med barnehagene, vi fikk lov til å komme og besøke en av barnehagene, så vi var ... På vårparten så var vi og besøkte den ene barnehagen, og var der et par timer, og ble kjent med de barna. Det var den på [stedsnavn], da var det veldig mange barn som kom, også hadde vi håpet av vi hadde rukket med de andre, men det ... Det fikk vi ikke til, det passet ikke inn i planen deres.

Caroline er positiv til å besøke barna på *deres* arena. Hun uttrykker riktignok at det krever tid og planlegging å få til besøk i barnehagene, og at hun derfor skulle ønske at hun fikk vite om at hun skulle ha førsteklasse allerede før jul. Caroline sier:

[...] for da har man tid nok sånn tankemessig til å gjøre seg litt klar, vite hva man vil. Da har man tid nok til å starte et samarbeid med barnehagene. Da kan man få tid til å for eksempel reise ut på besøk til barnehagene, sånn at ungene får sett deg, og når de da kommer på besøksdag hit, så har de allerede et lite bilde av hvem du er.

Besøksdager, som er en form for overgangsaktiviteter (Broström, 2006), ses av informantene på som en måte å forberede barna på det de kommer til å møte i skolen, et syn som støttes av Margetts (2002). Informantene fremhever implisitt den forutsigbarheten som besøksdager bidrar til. Dina, Agnes, Frida og Emil beskriver besøksdagen som en arena der barna får anledning til å møte og bli kjent med de barna og voksne som de kommer til å møte når de begynner på skolen, der barna får bli kjent med skolens fysiske miljø, og der barna får et innblikk i skolens arbeidsmåter. I tillegg løfter Caroline og Berit frem betydningen av at barna får besøk av førsteklasse lærerne i barnehagen i forkant av besøksdagen på skolen, slik at barna blir enda litt bedre kjent med de voksne. At besøksdager bidrar med en slik forutsigbarhet, underbygges av Yamauchi og de Sousa (2020). I lys av Bronfenbrenners (1979) teori om *joint activity* (felles aktiviteter), beskriver informantene besøksdagen som en arena for stiftelse av bekjentskap og relasjonsbygging (Bronfenbrenner, 1979, s. 59). Frida sier at barna på besøksdagen får se klasserommene, og Emil nevner at barna får være ute i friminuttet, og dermed er begge inne på det som Broström (2009) kaller for fysisk kontinuitet, nemlig at barna får bli kjent med skolens fysiske område før skolestart (Broström, 2009, s. 25).

Agnes uttrykker at forutsigbarheten som besøksdager bidrar til, fører til at barna blir mindre engstelige, og at det blir lettere for barna å møte den nye skolehverdagen. I tråd med både Bronfenbrenner (1979) og Fabian (2006), antyder Agnes dermed at overgangen kan oppleves tryggere og lettere for barna dersom de blir kjent med skolen før skolestart (Bronfenbrenner, 1979, s. 213; Fabian, 2006, s. 10).

5.3 Oppsummering av presentasjon av funn

Det viser seg at informantene har ulike erfaringer og meninger knyttet til både samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Alle informantene tenker at samarbeid mellom barnehage og skole er en viktig del av overgangen, men få av informantene har selv erfaring med et direkte samarbeid med barnehagelærere. Samtlige informanter gir uttrykk for at en tydelig sammenheng i form av for eksempel overføring og bruk av transkontekstuelle objekter og filosofisk kontinuitet, er av betydning for barnas opplevelse av trygghet i overgangen. Andre informanter mener at overgangen representerer mer et brudd enn en sammenheng, og at barna må få starte med «blanke ark». Videre gir samtlige informanter uttrykk for at gode lærer–elev-relasjoner kan støtte barna i overgangen. Informantene som uttrykker at overgangen representerer et brudd heller enn en sammenheng, legger spesielt vekt på betydningen av lærer–elev-relasjonen i overgangen. I neste kapittel drøftes funnene videre.

6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene presentert i kapittel 5 i lys av teori, teoretisk begrepsapparat og tidligere forskning. Studien gir gjennom bruk av semistrukturert intervju innsikt i hva førsteklasselærere mener om en sammenheng mellom barnehage og skole når det gjelder å legge til rette for en trygg overgang, og hvilke erfaringer førsteklasselærere har med samarbeid mellom barnehage og skole i forbindelse med overgangen. Til sammen gir dette innsikt i hva førsteklasselærere mener om en trygg overgang fra barnehage til skole. Kort oppsummert viser det seg at samtlige informanter ser en verdi i å legge til rette for at barna skal oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole. Samtidig er det enkelte informanter som beskriver overgangen som et brudd snarere enn en sammenheng, og enkelte informanter gir uttrykk for at barna bør starte på skolen med «blanke ark». Det viser seg videre at informantene er enige om at samarbeid mellom barnehage og skole er viktig både for barna og for førsteklasselærerne. Imidlertid er det tendenser til at skoleledelsen ikke legger til rette for at førsteklasselærere og barnehagelærere får samarbeide om å skape en sammenheng i overgangen.

6.1 Tilrettelegging for sammenheng gjennom besøksdager

Studien viser at en tilrettelegging for både fysisk kontinuitet og sosial kontinuitet anses av informantene som betydningsfullt for barnas opplevelse av en trygg overgang. Besøksdagene bidrar ifølge informantene til både fysisk og sosial kontinuitet. Funn i datamaterialet indikerer at informantene mener at barna bør oppleve en fysisk kontinuitet gjennom at de blir kjent med skolens fysiske miljø før skolestart, noe som harmonerer med tidligere forskning (Hogsnes & Moser, 2014). I tillegg virker det som at det bør legges til rette for en sosial kontinuitet gjennom at barna blir kjent med førsteklasselærerne før skolestart. På denne måten blir barna forberedt på det de kommer til å møte i skolen, noe som er i tråd med litteratur og tidligere forskning (Broström, 2009, s. 26; Lillejord et al., 2015, s. 27; Margetts, 2002, s. 116; Peters, 2010, s. 53; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 101). Studien viser også at det å sende videoer til barna der førsteklasselærerne presenterer seg selv, kan være et fruktbart tiltak i forkant av den ordinære besøksdagen, ettersom det kan bidra til at barna får et enda klarere «bilde» av hvem førsteklasselæreren er før de møtes ansikt til ansikt på besøksdagen. Det virker med andre ord som at informantene både verdsetter og prioriterer tiltak som har til hensikt å forberede barna på det de kommer til å møte i skolen. En opplevelse av å være forberedt kan igjen bidra til at barna opplever trygghet i overgangen (Fabian, 2006, s. 10; Hogsnes, 2016, s. 80; Hogsnes, 2019, s. 75; Thoresen & Aukland, 2020, s. 112). At en følelse av å være

forberedt kan bidra til en følelse av trygghet, underbygges av funn i datamaterialet. Disse funnene kan tyde på at det er en kausal forbindelse mellom det at barna har innsikt i hva som kommer, og det at barna er mindre engstelige.

6.2 Betydningen av nye og gamle vennskap

Sosial kontinuitet i betydningen etablering av nye vennskap og opprettholdelse av gamle vennskap (Broström, 2009, s. 26; Hogsnes & Moser, 2014, s. 10–11), kan også bidra til barnas opplevelse av trygghet i overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 80). Funn i datamaterialet indikerer at det kan oppleves utrygt for barna å ankomme skolen uten noen de kjenner fra barnehagen. Dette funnet harmonerer med en studie (O’Kane, 2007) som finner at barna takler overgangen bedre følelsesmessig dersom de begynner på skolen sammen med gamle kjenninger eller venner (O’Kane, 2007, s. 292). For barna som begynner på skolen alene, vil det antakeligvis være av betydning for deres opplevelse av trygghet i overgangen at de får mulighet til å inngå i nye elev–elev-relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 80). Studien viser riktignok at uavhengig av om barna begynner på skolen alene eller sammen med noen de kjenner fra barnehagen, er etablering av nye vennskap viktig for barnas opplevelse av overgangen.

Studien viser at flere av informantene mener at båndene mellom barna som kommer til skolen fra samme barnehage, bør brytes til fordel for etablering av nye relasjoner innad i klassene. Dette synspunktet handler blant annet om at barna ikke bør bli i de samme rollene fra barnehagen over til skolen, at barna skal få mulighet til å starte med «blanke ark» og at barna som kommer til skolen uten venner ikke skal føle seg utenfor. Funn i datamaterialet tyder videre på at foreldrene er mer opptatt av at barna skal komme i klasse sammen med noen de kjenner fra barnehagen enn det både barna selv og førsteklasselærerne er. Studien viser tendenser til at informantene ser på klasserommet som en arena for læring og bygging av nye elev–elev-relasjoner, og ikke hovedsakelig som en arena der sosial kontinuitet i betydningen opprettholdelse av gamle vennskap, skal sikres. I forlengelsen av dette virker det som at en opprettholdelse av gamle vennskap fra barnehagen ikke ses på som avgjørende for at barna skal oppleve trygghet i overgangen. I stedet ser det ut til at det å legge til rette for at barna får inngå i nye relasjoner, blir betraktet som en sentral faktor i arbeidet med å legge til rette for en opplevelse av trygghet i overgangen for barna. At etablering av nye elev–elev-relasjoner er viktig for barnas opplevelse av trygghet i overgangen, er i tråd med tidligere nasjonal og internasjonal forskning (Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; O’Kane, 2007; Peters, 2010).

Når det gjelder barna som begynner på skolen sammen med gamle venner fra barnehagen, indikerer funn i datamaterialet at disse barna fortsetter å leke sammen med hverandre lenge etter at de har begynt på skolen, uavhengig av om de går i samme klasse eller ikke. Det kan dermed virke som at selv om det legges til rette for at barna skal etablere nye vennskap gjennom at elevene settes sammen i klasser på tvers av barnehager, tar det tid for barna å bryte de gamle vennskapene. Dette kan henge sammen med Ackesjö (2013), som argumenterer for at barnas identitetsskifte ikke utelukkende dreier seg om en inntreden i en ny rolle som elever, men også om at barna skaper seg en identitet som *forhenværende* barnehagebarn (Ackesjö, 2013, s. 387). Funn i datamaterialet tyder på at det tar tid for barna å gå fra å være barnehagebarn til å bli skolebarn, og at førsteklasselæreren må støtte barna i denne prosessen. Det kan dermed virke som at det ikke nødvendigvis er enkelt for barna å tre inn i nye roller og starte med «blanke ark» når de begynner på skolen, selv om førsteklasselæreren ønsker at barna skal gjøre det. Studien viser at barna gis mulighet til å opprettholde gamle vennskap fra barnehagen gjennom at barna får være sammen på tvers av trinn utenom undervisningen, for eksempel i friminuttene. Imidlertid påpeker Margetts (2002) og Niesel og Griebel (2006) at skolene bør strebe etter at barna får ha en kjent lekekamerat i samme klasse, når det er mulig, og de påpeker at skolene bør iverksette strategier som sikrer en slik sosial kontinuitet (Margetts, 2002, s. 117; Niesel & Griebel, 2006, s. 23).

På bakgrunn av funnene i datamaterialet og forskningen som her er presentert, kan det virke som at det er viktig at barna både får beholde gamle vennskap fra barnehagen og etablere nye vennskap, og at skolene bør legge til rette for begge deler. Dette doble perspektivet støttes av Hogsnes og Moser (2014) og Hogsnes (2016). Imidlertid viser studien indikasjoner på at en etablering av nye elev–elev-relasjoner ses på som hakket viktigere enn en opprettholdelse av gamle vennskap for barnas opplevelse av trygghet i overgangen, uavhengig av om de begynner på skolen med eller uten gamle venner.

6.3 Manglende bruk av transkontekstuelle objekter

Studien viser videre at så godt som ingen av informantene har erfaring med en regelmessig bruk av transkontekstuelle objekter som barna har erfaring med fra barnehagen. Barnas naturlige trang til å finne konkrete artefakter i det nye miljøet som de har erfaring med fra barnehagen (Hogsnes, 2019, s. 57), blir dermed i lav grad oppfylt av informantene. På tross av at informantene mangler erfaring med transkontekstuelle objekter, viser studien likevel at en overføring av nettopp transkontekstuelle

objekter kan få positive konsekvenser. I tråd med Broström (2003) gir to av informantene uttrykk for at læreres bruk av transkontekstuelle objekter kan bidra positivt til barnas opplevelse av overgangen, som følge av at barna møter noe kjent (Broström, 2003, s. 156). Dersom de to informantene i fremtiden sørger for at barna i skolen møter igjen kjente artefakter fra barnehagen, kan de bidra til at overgangen mellom barnehagen og skolen oppleves trygg for barna (Hogsnes, 2016, s. 30).

De av informantene som er kritiske til transkontekstuelle objekter, er inne på problemer knyttet til hvordan en overføring av de transkontekstuelle objektene skal organiseres, og hvordan førsteklasselærerne skal få tid til å ta i bruk de transkontekstuelle objektene i klasserommet. Funn i datamaterialet indikerer at tid er mangelvare, og at en hektisk hverdag setter begrensninger for en bruk av transkontekstuelle objekter, herunder det å snakke med barna om de transkontekstuelle objektene. For det første finner studien at det ikke er nok å bare overføre de transkontekstuelle objektene og *ha* dem i klasserommet, men de transkontekstuelle objektene må snakkes om og brukes for det de er verdt. Dette kan tyde på et ønske om å ta de transkontekstuelle objektene på alvor når disse først skal være i klasserommet, og et ønske om å ta barna på alvor ved at de får mulighet til å snakke om sine erfaringer med artefaktene og møte artefaktene med utgangspunkt i disse erfaringene (Hogsnes, 2016, s. 3). Ved å ta de transkontekstuelle objektene på slik alvor, kan førsteklasselæreren bidra til å styrke barnas opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen (Fabian & Dunlop, 2007, s. 9). For det andre finner studien indikasjoner på at arbeidet med å skape en sammenheng mellom barnehage og skole, krever *tid*. På bakgrunn av at tidligere forskning viser at mangel på sammenheng mellom barnehage og skole kan bidra til en negativ opplevelse av overgangen, herunder at barna opplever uro og stress (Lillejord et al., 2015, s. 3–4; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 100; 105), kan det stilles spørsmålsteget ved om det ikke burde blitt satt av *mer tid* til arbeidet med å skape en sammenheng mellom skolen og barnehagen.

Mangelen på overføring av transkontekstuelle objekter, kan også forklares med manglende interne rutiner ved skolene for nettopp transkontekstuelle objekter, eventuelt lav kompetanse hos ledelsen og/eller førsteklasselærerne når det gjelder hvordan en sammenheng kan skapes. Et tydelig svar på dette krever en samtale med både ledelsen og førsteklasselærerne ved hver enkelt skole, der nettopp økt innsikt i skolens rutiner og kompetanse knyttet til det å skape sammenheng i overgangen, er målet. Det kan i hvert fall virke som at dersom det ikke foreligger rutiner internt for hvordan en overføring av artefakter skal organiseres, og dersom førsteklasselærerne ikke har støtte fra ledelsen til de ulike pedagogiske utfordringene som førsteklasselærerne står overfor, kan det potensielt gjøre

det vanskelig for førsteklasseleererne å legge til rette for at barna kjenner igjen artefakter fra barnehagen. Dessuten er førsteklasseleererne avhengige av en kommunikasjon med barnehagene for at en overføring av de transkontekstuelle objektene skal la seg gjøre, både av rent praktiske hensyn, men også ettersom førsteklasseleererne behøver informasjon fra barnehagelærerne om hvordan artefaktene typisk har blitt brukt av barna i barnehagen (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141; Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 53). At informantene har liten eller ingen erfaring med transkontekstuelle objekter, kan derfor også skyldes mangel på samarbeid med barnehagen, og dette kan illustrere samarbeidets relevans for brobyggingen mellom barnehage og skole.

Funn i datamaterialet indikerer dessuten at fysisk tilrettelegging for en opplevelse av sammenheng i overgangen, slik som en overføring av transkontekstuelle objekter, ikke er det som er avgjørende for barnas opplevelse av trygghet. Det kan virke som at harmoniske lærer–elev-relasjoner må ligge i bunn for at elevene skal oppleve trygghet i overgangen, noe som er i tråd med Bronfenbrenners (1979) karakterisering av dyader som mikrosystemets grunnleggende byggestein (Bronfenbrenner, 1979, s. 56), og at for eksempel en overføring av transkontekstuelle objekter må være et supplement. Studien viser at informantene mener at barna bør bli møtt av førsteklasseleerere som viser interesse for barna, og som gir dem omsorg, nærhet og støtte. Ifølge Cadima et al. (2015) er slike lærer–elev-relasjoner avgjørende for barnas opplevelse av trygghet i overgangen (Cadima et al., 2015, s. 3). Et interessant funn er at en av informantene antyder at lærer–elev-relasjoner er det som er av *størst* betydning for barnas opplevelse av trygghet i overgangen, uavhengig av annen fysisk tilrettelegging for en opplevelse av trygghet, og at førsteklasseleererne som skal jobbe med de yngste elevene derfor må ha «litt ekstra å gi». Dette harmonerer med forskning som finner at kvaliteten på lærer–elev-relasjoner har en sentral rolle i barnas opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole (Mashburn et al., 2008; Lillejord et al., 2018; Peters, 2010). Dessuten understreker Cadima et al. (2015) at barna kan bli stresset dersom de opplever at deres relasjon til førsteklasseleereren er disharmonisk, og dette kan også være et svar på hvorfor den ene informanten vektlegger lærer–elev-relasjonen i så høy grad.

6.4 Manglende tilrettelegging for filosofisk kontinuitet

Ifølge internasjonal forskning mangler førsteklasseleerere og barnehagelærere forståelse av hverandres praksis (O’Kane, 2007, s. 298), og samtidig viser førsteklasseleerere lav grad av interesse for et samarbeid med barnehagelærere (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 108). Funn i datamaterialet støtter denne forskningen. Studien viser at flere av informantene har liten innsikt i

barnehagens arbeidsmåter, og at de samtidig ikke er spesielt interesserte i å få innsikt i disse. Dette funnet kan indikere en mangel på interesse fra førsteklasseleerernes side for et samarbeid mellom barnehagen og skolen som er direkte knyttet til innsikt i barnehagens arbeidsmåter. For en av informantene handler den lave innsikten om at det ikke finnes noen arena der førsteklasseleererne og barnehagelærerne kan samarbeide slik at førsteklasseleererne kan få innsikt i barnehagens arbeidsmåter, og den lave interessen begrunnes i et syn på barnehagen og skolen som to forskjellige arenaer som ikke skal drive med det samme. Disse funnene kan vitne om et behov for at både skolene og barnehagene tilrettelegger for at de to lærergruppene kan samarbeide om en filosofisk kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

At barna møter andre praksiser og forventninger i skolen enn de er vant med fra barnehagen, er i tråd med både Lillejord et al. (2015) og Lillejord et al. (2018). Imidlertid kan det være uheldig dersom skolen ikke driver med *noe* av det samme som barnehagen, for eksempel dersom det er et stort språk mellom barnehagens og skolens forventninger og rutiner (OECD, 2006, s. 66). Dette kan hindre at barna opplever en sammenheng i overgangen. Funn i datamaterialet tyder på at enkelte førsteklasseleerere betrakter overgangen mellom barnehage og skole som et brudd heller enn en sammenheng, nettopp fordi barnehagen og skolen er to svært forskjellige miljøer. Dette funnet er ikke unikt, for forskning har tidligere funnet at både førsteklasseleerere og barnehagelærere ser flere ulikheter enn likheter mellom barnehage og skole (Yamauchi & de Sousa, 2020). Det kommer også frem av datamaterialet at barnehagen betraktes som et avsluttet kapittel, og det stilles spørsmålsteget til om en sammenheng i det hele tatt er nødvendig. Funnet harmonerer med forskning som finner at barna forventer at skolen ikke skal være en kopi av barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014; Peters, 2010, men samtidig er det disharmoni mellom funnet og forskning som finner at førsteklasseleerere ser på det å skape en sammenheng mellom barnehage og skole, som betydningsfullt (Hogsnes & Moser, 2014; Peters, 2002).

Funn i datamaterialet indikerer også at en mangel på interesse for barnehagens arbeidsmåter, handler om at førsteklasseleerere ønsker å arbeide i klasserommet på måter som passer dem selv og som de føler seg trygge på. Førsteklasseleereres valg av arbeidsmåter er med andre ord nært knyttet til hvordan hun eller han er som person. At to av informantene ønsker å bruke arbeidsmåter som de føler seg trygge på, er på den ene siden forståelig. På den andre siden kan det diskuteres om de to informantene kanskje bør trosse frykten for å føle seg utrygge med enkelte arbeidsmåter som barna har erfaring med fra barnehagen, og tørre å ta i bruk noen av disse arbeidsmåtene i første klasse for å forhindre en opplevelse av diskontinuitet i erfaring. Både nasjonal og internasjonal forskning peker

på at lærerens evne til og interesse for å ta utgangspunkt i barnas tidligere erfaringer fra barnehagen, og bygge videre på disse erfaringene, får konsekvenser for hvorvidt barna får en positiv eller negativ opplevelse av overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; Peters, 2002; Peters, 2010). Skolen skal ikke være en kopi av barnehagen – barna forventer forandringer fra det de er vant med i barnehagen når de begynner på skolen (Dockett & Perry, 2006, s. 95–96). Likevel har barna behov for å ta i bruk tidligere erfaringer som redskap for å forstå og delta aktivt i den nye settingen, slik at ikke verden generelt og overgangen mellom barnehagen og skolen spesielt, oppleves usammenhengende og utrygg for barnet (Dewey, 2008, s. 56).

Mangel på interesse for barnehagens arbeidsmåter, kan bidra til at informantene ikke *ønsker* innsikt og dermed ikke *får* innsikt i barnehagens praksis. Samtidig kan mangel på innsikt i, kunnskap om og forståelse av barnehagens praksis, muligens bidra til en slags fremmedfrykt som betoner seg i en form for frykt og motvilje overfor barnehagens arbeidsmåter. Dermed kan mangel på interesse for barnehagens praksis også være et resultat av manglende kunnskap om barnehagen som institusjon, men her trengs det antakeligvis mer forskning. Det er mulig at dersom ledelsen legger til rette for at førsteklasseleererne kan samarbeide med barnehagelærerne slik at det utvikles felles kunnskap og forståelse, kan det bidra til at førsteklasseleererne blir mer åpne for å ta i bruk eller la seg inspirere av enkelte av barnehagens arbeidsmåter, slik at det kan skapes en sammenheng og legges til rette for en opplevelse av trygghet i overgangen (OECD, 2017, s. 150).

6.5 Felles kunnskap og forståelse gjennom faglig dialog

Funn i datamaterialet indikerer at enkelte førsteklasseleerere er positive til en dialog mellom førsteklasseleerere og barnehagelærere der målet er å få kunnskap om hverandres praksis, sette ord på pedagogiske tanker og lære av hverandre. Dette står i motsetning til det Hogsnes og Moser (2014) finner i deres studie, nemlig at førsteklasseleerere anser det som mindre eller ikke viktig med faglige møter med barnehagelærerne (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15). Her føyer informantene seg inn i rekken av førsteklasseleerere som, ifølge internasjonal forskning, løfter frem viktigheten av at barnehagelærere og førsteklasseleerere deler kunnskap og refleksjoner om hverandres praksis (Schneider & Kipp, 2015, s. 38; Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 108). Gjennom et slikt samarbeid kan førsteklasseleerere og barnehagelærere, som informantene også selv påpeker, lære av hverandre (Schneider & Kipp, 2015, s. 38). Informantene gir uttrykk for at de er villige til å lytte til barnehagelærerne, og de mener at det ikke kun er førsteklasseleerernes ord som skal gjelde i dialogen. Dette kan indikere at informantene ser for seg at førsteklasseleerere og barnehagelærere

utvikler en felles forståelse av hverandres pedagogiske praksis og filosofi. Ifølge Dewey er nettopp felles forståelse et resultat av et vellykket samarbeid, fordi slike samarbeid åpner opp for at deltakerne har lik mulighet for å påvirke beslutninger (Dewey gjengitt av Biesta, 2014, s. 52). Dersom en dialog med mål om å dele erfaringer og lære av hverandre skal kunne settes til liv, trengs det antakeligvis at skolene legger til rette for at førsteklasselærerne skal få *tid* til et slikt samarbeid med barnehagelærerne. Tid oppleves av samtlige informanter som en mangelvare i skolen, og dermed kan manglende interesse for samarbeid skyldes en opplevelse av at lærerhverdagen allerede er hektisk nok som den er. Det er sannsynligvis behov for at førsteklasselærerne vet på et tidligere tidspunkt enn de gjør i dag at de skal være på førstetrinn, slik at førsteklasselærerne får tid til et tettere samarbeid med barnehagelærerne, som en av informantene er inne på. Dette stiller krav til ledelsen ved hver enkelt skole.

Det viser seg dessuten at mangel på tid også påvirker førsteklasselærernes mulighet til å besøke barnehagene før de ordinære besøksdagene på skolene. To av informantene gir uttrykk for at det er fruktbart at førsteklasselærere besøker barna på *deres* arena i forkant av at barna kommer på den ordinære besøksdagen på skolen, noe som står i kontrast til tidligere forskning (Hogsnes, 2016, s. 82). Imidlertid indikerer funn i datamaterialet at det krever planlegging og dermed god nok tid til et samarbeid mellom førsteklasselærerne og barnehagelærerne dersom førsteklasselærerne skal få til et besøk i barnehagene. Det er godt mulig at en tidligere oppstart av et samarbeid mellom skolen og barnehagen, kunne bidratt til at barnehagene på et tidligere tidspunkt hadde sørget for å planfeste besøkene fra førsteklasselærerne. Funnene kan dessuten være uttrykk for et ønske om et tettere samarbeid mellom barnehagen og skolen. Dette ønsket vil i så fall være i tråd med Lillejord et al. (2015) sitt normative utsagn om at barnehagen og skolen ikke bare bør samarbeide, men at de bør samarbeide *tett* (Lillejord et al., 2015, s. 27). Funnene indikerer at felles retningslinjer og praksiser mellom skole og barnehage, er ønskelig, noe som støttes av O'Kane (2007).

6.6 Lav lærerdeltakelse i samarbeidet

Samarbeid mellom barnehage og skole er en sentral faktor i arbeidet med å skape en trygg overgang mellom barnehage og skole for barna (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8; Peters, 2010; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). En tydelig tendens i datamaterialet når det kommer til nettopp samarbeid mellom barnehage og skole, er at det i all hovedsak er ledelsen som sitter i førersetet fra skolens side, og at samarbeidet stort sett dreier seg om innhenting av informasjon om barna. Førsteklasselærerne og barnehagelærerne samarbeider med andre ord i svært liten grad

direkte med hverandre, noe som samsvarer med tidligere forskning (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007). Særlig én av informantene gir uttrykk for et ønske om at samarbeidet innebærer mer enn kun overføringsmøter, og legger i tillegg vekt på at det er førsteklasselærerne, og ikke ledelsen, som bør være med på overføringsmøtene og få førstehåndskunnskapen om barna. Muligens vil det at førsteklasselærerne får informasjonen direkte fra barnehagen, bidra til at informasjon som den enkelte førsteklasselærer anser som viktig, ikke går tapt på veien mellom ledelsen og førsteklasselæreren, slik som informasjon vedrørende transkontekstuelle objekter, innhold og arbeidsmåter. Transkontekstuelle objekter og likheter i innhold og arbeidsmåter mellom barnehagen og skolen, bidrar til gjenkjennelse, som videre kan bidra til trygghet for barna i overgangen (Broström, 2003, s. 158; Hogsnes, 2016, s. 30; OECD, 2017, s. 150). Ettersom barnehagen og skolen skal samarbeide slik at barna får en *trygg* overgang (barnehageloven, 2005, § 2a; opplæringsloven, 1998, § 13-5), kan en kommunikasjon mellom barnehagen og skolen om nettopp transkontekstuelle objekter, innhold og arbeidsmåter, ses på som en sentral del av samarbeidet. Som nevnt kan funnene fra datamaterialet imidlertid tyde på at det ikke er transkontekstuelle objekter, innhold og arbeidsmåter som er fokuset når barnehagen og skolen samarbeider om overgangen.

Fokuset for overføringsmøtene på skolene som informantene jobber på, der det som regel er ledelsen ved skolene som deltar sammen med barnehagene, virker som nevnt over å være utveksling av informasjon om barna. Det er verdifullt for førsteklasselærere å få informasjon om barna, blant annet fordi det gir førsteklasselærerne anledning til å få innsikt i for eksempel barnas utvikling, og på bakgrunn av denne informasjonen kan førsteklasselærerne legge til rette for at det skal etableres en så god lærer–elev-relasjon som mulig (Broström, 2006, s. 62; Fabian, 2006, s. 10). Denne verdien ved utveksling av informasjon om barna, fremheves også av informantene, og flere av informantene påpeker at informasjonen de får om barna via ledelsen bidrar til at de kan sette sammen godt fungerende klasser. Informantene setter særlig pris på informasjon som dreier seg om barnas utfordringer, slik at de kan «være i forkant». At informantene verdsetter å få informasjon om barna, harmonerer med tidligere forskning (Hogsnes & Moser, 2014). En kan hevde at alle informantene jobber på skoler som gjør seg klare for barna, og som derfor faller inn under Broströms (2006) kategori *a child-ready-school*, ettersom alle skolene har et mål om å få kjennskap til barna før skolestart slik at førsteklasselærerne kan være forberedt på hva som kommer (Broström, 2006, s. 62; OECD, 2017, s. 16).

Imidlertid er det ikke *kun* utveksling av informasjon om barna som bør være en del av samarbeidet mellom barnehagen og skolen, men samarbeidet bør også preges av en dialog mellom førsteklasselærere og barnehagelærere der målet er å få kunnskap om hverandres praksis (Johansson, 2006, s. 42), herunder kunnskap om barnehagens innhold og arbeidsmåter. En slik dialog går muligens informantene i denne studien glipp av, og dette vil kunne føre til at barna i liten grad opplever at det er en filosofisk kontinuitet mellom barnehagen og skolen (Broström, 2009, s. 26). Filosofisk kontinuitet bidrar til gjenkjennelse og en følelse av trygghet i overgangen (Broström, 2003, s. 158; Hogsnes, 2016, s. 30; Johansson, 2006, s. 42; OECD, 2017, s. 150). En kan dermed argumentere for at ledelsen ved hver enkelt skole bør legge til rette for at førsteklasselærerne får informasjon og kunnskap om barnehagens innhold og arbeidsmåter, slik at en filosofisk kontinuitet kan sikres i høyere grad enn det som er tilfellet i dag. Det bør riktignok presiseres at samtlige informanter gir uttrykk for at de prioriterer leken i første klasse. Lek ses i litteraturen på som en sentral del av barnehagens pedagogikk, ettersom læring i barnehagen foregår gjennom lek (Broström, 2009, s. 26; Lillejord et al., 2018, s. 24). Derfor kan lek knyttes til en måte å arbeide pedagogisk på, derav *arbeidsmåte*. For barna som kommer fra barnehagen, er leken dermed noe kjent, og en prioritering av lek i skolen kan bidra til filosofisk kontinuitet og dermed trygghet i overgangen (Broström, 2009, s. 26; OECD, 2017, s. 150). Dette underbygges av to av informantene, som gir uttrykk for henholdsvis at leken kan gjøre at overgangen oppleves mindre for barna, og at barna blir roligere og senker skuldrene når de får leke. Dersom leken timeplanfestes, slik en av informantene foreslår og som vitner om et ønske om en høy grad av prioritering av leken, kan skolen bidra til at en filosofisk kontinuitet i form av en videreføring av leken, sikres.

7 Avsluttende kommentar

Studien viser at informantene har både sammenfallende og ulike meninger om og erfaringer med en trygg overgang fra barnehage til skole. Informantene gir uttrykk for at en opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole, kan ha betydning for barnas opplevelse av trygghet i overgangen, men informantene har ulike meninger når det kommer til i hvilken grad det bør jobbes med å skape en sammenheng. Noen av informantene ser stor betydning i at barna opplever en tydelig sammenheng i overgangen, og de gir uttrykk for at samarbeidet mellom skolen og barnehagen bør starte tidligere enn det gjør i dag, slik at det kan skapes nettopp en tydelig sammenheng i form av at barna for eksempel får anledning til å ta i bruk tidligere erfaringer fra barnehagen. Av andre informanter blir imidlertid overgangen betraktet som et brudd, noe som begrunnes i at det er flere forskjeller enn likheter mellom de to miljøene barnehage og skole, og de gir uttrykk for at det er ønskelig at barna får starte på skolen med «blanke ark» samtidig som at en viss grad av sammenheng bør være til stede. I tillegg trekker flere av informantene frem at mangel på tid kan gjøre det vanskelig å jobbe med å skape en sammenheng. Studien viser dessuten at ikke alle informantene ser på en opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole som det som er avgjørende for om barna opplever trygghet i overgangen. Noen av informantene legger i stedet vekt på lærer–elev-relasjonen som det som har størst betydning i overgangen – uavhengig av annen fysisk tilrettelegging for en opplevelse av trygghet. Det kan med andre ord virke som at trygge lærer–elev-relasjoner bør være selve fundamentet i overgangen, og at andre tiltak heller komme *i tillegg*.

Selv om førsteklasselærerne måtte ønske å samarbeide med barnehagen og skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen, viser studien at dette ikke er noe som førsteklasselærerne enkelt kan få til alene uten at skoleledelsen fører an og støtter førsteklasselærerne i dette arbeidet. Det virker videre som at det er særlig tre aspekter som bør være på plass for at førsteklasselærerne skal kunne bidra til å skape en sammenheng i overgangen og en trygg overgang for barna. For det første bør hver enkelt skole antakeligvis ha tydelige interne rutiner for hvordan førsteklasselærerne kan og skal arbeide med å skape en sammenheng i overgangen. Før det andre bør muligens skoleledelsen (i samarbeid med barnehagen) legge til rette for at førsteklasselærerne og barnehagelærerne får utvikle felles kunnskap og forståelse gjennom faglig dialog med hverandre. For det tredje kan det se ut til at førsteklasselærerne bør få bedre *tid* til samarbeidet med barnehagelærerne og arbeidet med å skape en sammenheng i overgangen, slik at førsteklasselærerne har så gode forutsetninger som mulig for å bidra til en opplevelse av en trygg overgang fra barnehage til skole for barna.

8 Forslag til videre forskning

Det kan være interessant å forske mer på hvilke rutiner og hvilken kompetanse knyttet til samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, som foreligger ved skoler i Norge. Som nevnt i kapittel 6, kunne en snakket direkte med både førsteklasseleerere og ledelsen ved ulike skoler, og på denne måten fått innsikt i rutiner og kompetanse omkring samarbeid og sammenheng i overgangen. Selv om et samarbeid mellom førsteklasseleererne og barnehagelærerne med mål om å skape en sammenheng i overgangen, ikke alltid er lagt til rette for fra skoleledelsens side, er det ikke gitt at dette handler om mangel på interesse for et slikt type samarbeid. Det kan like godt handle om mangel på kunnskap om hvorfor en opplevelse av sammenheng er betydningsfullt og om hvordan en sammenheng kan skapes. En undersøkelse som gir innsikt i førsteklasseleerernes og skoleledelsens kompetanse på feltet sammenheng mellom barnehage og skole, kan muligens avdekke eventuelle behov for kompetanseløft på de ulike skolene knyttet til overgangen fra barnehage til skole.

Det kan videre være interessant å intervjuer både førsteklasseleerere og barnehagelærere om deres erfaringer med samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. På denne måten kunne en studert temaet fra flere perspektiver, og en kunne fått økt kunnskap om hvordan både førsteklasseleerere og barnehagelærere opplever samarbeidet dem imellom. For eksempel er det ikke nødvendigvis slik at dersom førsteklasseleerere opplever at skolen og barnehagen samarbeider godt, så opplever barnehagelærere det samme. De to lærergruppene vil sannsynligvis ha ulike erfaringer med samarbeidet. Det kan være interessant med et innblikk i om og eventuelt hvordan barnehagelærerne forbereder barna på skolen, kombinert med et innblikk i om og eventuelt hvordan førsteklasseleererne bygger videre på forberedelsene som barnehagelærerne har gjort.

Dessuten kunne en longitudinell studie der forskerne følger en gruppe barn fra de går i barnehagen til de begynner på skolen, bidratt med nyttig kunnskap om barnas sosiale og emosjonelle utvikling fra barnehage- til skolealder. Det kan være interessant å få svar på om noen barn ser ut til å utvikle atferdsproblemer når de begynner på skolen, og om de på et generelt grunnlag ser ut til å takle overgangen fra barnehagebarn til skolebarn på en mer eller mindre god måte. Hva en eventuell negativ sosial og/eller emosjonell utvikling kommer av i det enkelte tilfellet, kunne videre vært interessant å undersøke.

Litteratur

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 45, 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnstad, E. (2005). Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(89), 379–390. <https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2005-05-06>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbok* (3. utg.) (s. 15–29). Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publishing.
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehage til skole. *Nordisk Pedagogik*, 23, 148–160. https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/file/pdf/33192044/forum_problemer_og_barrierer_i_borns_lering_ved_og_vergangen_fra_bornehave_ti.pdf
- Broström, S. (2006). Transitions in children's thinking. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 61–73). McGraw-Hill Education.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, (2), 24–28. https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første_steg_2_2009.pdf

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Dockett, S. & Perry, B. (2006). Children’s transition to school: changing expectations. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 92–104). McGraw-Hill Education.
- Dockett, S. & Perry, B. (2021). Professional linkages at the transition to school: Boundaries and linked ecologies. *Policy Futures in Education*, 19(4), 459–477. <https://doi.org/10.1177/1478210320973116>
- Ertesvåg, S. K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år, 26, 258–274. https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/file/pdf/33192511/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar.pdf
- Fabian, H. (2006). Informing transitions. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 3–17). McGraw-Hill Education.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Bernard van Leer Foundation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forforståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (IS-2345). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel_i_skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel_i_skolen.pdf
- 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), 45–60. <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.
[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive.
https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Webavhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1

- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning.* Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskriftet for nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1–24. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/92/92>
- Johansson, I. (2006). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 33–44). McGraw-Hill Education.
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid : Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, (s. 39–76). Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst : Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.*
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*
<http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.) Novus forlag.
- 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.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og arbeidsmiljø – En forskningskartlegging.* Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen.* Unipub forlag.

- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Transitions in the Early Years : Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (s. 111–122). Taylor & Francis Group.
- Margetts, K. (2006). Understanding and supporting children: shaping transition practices. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 107–119). McGraw-Hill Education.
- Margetts, K. & Kienig, A. (2013). *International Perspectives on Transition to School : Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M. & Early, D. M. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's development of Academic, Language, and Social Skills. *Society for Research in Child development*. 79(3), 732–749. <https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy1.usn.no/doi/pdf/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design : An interactive Approach* (3. utg.). Sage Publications.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2006). Enhancing the competence of transition system through co-construction. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing Transitions in the Early Years* (s. 21–32). McGraw-Hill Education.
- Norkyn, A., Andersen, H. I. M. & Hanssen, N. B. (2020, 1. november). Overgangen fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/sammenhengen-og-kontinuiteten-i-overgangen-mellom-barnehage-og-skole-pa-administrativt-niva-og-barnehage-og-skoleniva/19.171>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- OECD. (2001). *Starting Strong : Early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://www-oecd-ilibrary-org.ezproxy1.usn.no/docserver/9789264192829-en.pdf?expires=1643200011&id=id&acname=oid051726&checksum=EED54B0BC1011F93858F4154EB483EC6>

- OECD. (2006). *Starting Strong II : Early childhood education and care*. OECD Publishing.
<https://www-oecd-ilibrary-org.ezproxy1.usn.no/docserver/9789264035461-en.pdf?expires=1643210169&id=id&accname=oid051726&checksum=C3D2384795969249AB9624C8977D521B>
- OECD. (2017) *Starting Strong V : Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://www-oecd-ilibrary-org.ezproxy2.usn.no/docserver/9789264276253-en.pdf?expires=1643199053&id=id&accname=oid051726&checksum=05FEC441376D2BB39E2DAFD8DE9152B0>
- O’Kane, M. (2007). *Building Bridges: the Transition from Preschool to Primary School for Children in Ireland*. [Doktorgradsavhandling, Technological University Dublin]. Arrow@TU Dublin. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=appadoc>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Peters, S. (2002) Teachers’ perspectives of transition. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Transitions in the Early Years : Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (s. 87–97). Taylor & Francis Group.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School : Report to the Ministry of Education*.
https://ece.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schneider, A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 37–46.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006>
- 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_forteller_fire_barn_om_egen_kunnskap_i_overgangen_fra_barnehage_til_skole.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 2. mars). *Barnehager*.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

- St.meld. nr. 40 (1992–1993). ... *vi smaa, en Alen lange : Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_0993&s=True
- Tanggaard, L. & Bringmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbok* (3. utg.) (s. 33–63). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). Intervju og relasjoner i felten. *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 89–115). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen : Om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Yamauchi, L. A. & de Sousa, E. B. C. (2020). Early Childhood Educators' perspectives on Early Childhood setting and Collaborations to Promote Kindergarten Transitions. *The Professional Educator*, 43(1), 100–113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276091.pdf>

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Figur 2: Barnehagens pedagogikk og skolens pedagogikk

Figur 3: An Interactive Model of Research Design

Figur 4: Temakart etter inspirasjon fra Braun og Clarke (2006)

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informantene

Tabell 2: Eksempel på koding av to datautdrag/sitater

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- En stor takk til deg.
- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Spørsmålene under stilles til alle informantene. I tillegg stiller jeg spontane oppfølgingsspørsmål.

1. Lærernes forberedelser/arbeidsoppgaver:

- a. Hvordan forbereder du deg på å ta imot barna fra barnehagen?
- b. Føler du at du har god nok tid til forberedelsene?
- c. Føler du at du har et godt støtteapparat?
- d. Hva tenker du skal til for at barna skal føle seg trygge i overgangen fra barnehage til skole?
- e. Hva konkret gjør du for at barna skal føle seg trygge når de begynner på skolen?

2. Samarbeid med barnehagen:

- a. Hvilken erfaring har du med samarbeid med barnehagen i forkant av skolestart? Utdyp gjerne.
- b. Tenker du at et samarbeid med barnehagen kan bidra til at barna føler seg trygge overgangen? Utdyp gjerne.
- c. Hvem tenker du kan dra nytte av et samarbeid mellom barnehagen og skolen? Utdyp gjerne.
- d. Hvilken erfaring har du med det å få informasjon om barna før de begynner på skolen?
 - i. Hvordan får du i så fall denne informasjonen?
 - ii. Hva konkret går igjen i denne informasjonen? Hva fokuseres det på?
 - iii. Hva slags type informasjon anser du som spesielt viktig? Utdyp gjerne.
- e. Hvilke tanker har du om det å få innsikt i barnehagens arbeidsmåter i forkant av skolestart?

- f. Får du innsikt i barnehagens arbeidsmåter? Hva bruker i så fall du i denne kunnskapen til?
- g. Hvis du ikke får innsikt i barnehagens arbeidsmåter, hvilke tanker har du rundt det?

3. Sammenheng mellom barnehage og skole:

- a. Hva er dine tanker om det å skape sammenheng mellom barnehage og skole? Utdyp gjerne.
- b. Tenker du at en sammenheng mellom barnehage og skole kan bidra til at barna føler seg trygge i overgangen? Utdyp gjerne.
- c. Hvordan vil du skape sammenheng mellom barnehage og skole?
- d. Hva tenker du om det å overføre objekter som barna kjenner igjen fra barnehagen, til skolen (f.eks. til bruk i undervisningen eller som pynt i klasserommet)?
 - i. Har du erfaring med det? Utdyp gjerne.
- e. Hva tenker du om det å bygge på barnas tidlige erfaringer fra barnehagen?
 - i. Har du erfaring med det? Utdyp gjerne.

4. Behov fremover:

- a. Er det spesiell kunnskap knyttet til overgangen mellom barnehage og skole du mener man trenger mer av?

5. Annet:

- a. Er det noe du ønsker å legge til, noe som vi ikke har snakket om?

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Overgangen fra barnehage til skole

Dette er en forespørsel til deg som jobber eller har jobbet som *lærer i første klasse*, og som har erfaring med *overgangen fra barnehage til skole*, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om første klasselæreres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med forskningsprosjektet

Jeg er nå i gang med det avsluttende vitenskapelige arbeidet mitt etter snart fem år på grunnskolelærerutdanningen. Det er stort å tenke på at jeg endelig er i gang med masteroppgaven min i begynneropplæring, og at jeg dermed snart er ferdig utdannet lærer. Jeg gleder meg til å ta fatt på læreryrket.

Formålet med dette prosjektet er å få større innsikt i første klasselæreres arbeidsoppgaver i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, og hvilke erfaringer første klasselærere har omkring samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Barns opplevelse av overgangen fra barnehage til skole viser seg fra tidligere forskning å være av betydning for barnas fremtidige utvikling, trivsel og læring på skolen. Informasjon om hva som kan bidra til at overgangen blir så god som mulig, kan derfor ses på som betydningsfull. Som deltaker i denne studien kan du bidra med viktig kunnskap til fagfeltet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette informasjonsskrivet sender jeg ut på e-post til rektorer ved et utvalg skoler i XXX fylke. Kontaktinformasjonen til rektorene har jeg funnet på kommunenes hjemmesider. Noen av skolene har jeg kjennskap til fra før av, andre ikke. I e-posten oppfordrer jeg rektor til å gi informasjonsskrivet videre til første klasselærere ved skolen som faller inn under kategorien «første klasselærere som jobber eller har jobbet i første klasse, og som har erfaring med overgangen fra barnehage til skole». Dersom antallet første klasselærere som ønsker å delta i prosjektet,

overstiger grensen jeg har satt for maks antall informanter, gjør jeg et tilfeldig utvalg blant førsteklasseleererne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju sammen med meg. Intervjuet vil finne sted på skolen du jobber på, eller et annet sted som er praktisk og komfortabelt for deg, og vil vare i omkring 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om forberedelsene du som lærer gjør i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, og om erfaringene dine omkring samarbeid og sammenheng mellom skole og barnehage. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet slik at jeg unngår å stoppe opp ved hvert spørsmål for å notere.

Dersom du velger å delta innebærer det også at jeg får vite navnet ditt, skolen du jobber på, telefonnummeret ditt og e-postadressen din, slik at jeg har mulighet til å kontakte deg. Disse opplysningene trenger du *ikke* å dele under selve lydopptaket, og de vil *ikke* komme frem i selve publikasjonen. Mer om dette under.

Personvernet ditt – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysningene dine

Det er veilederen min, Bjarne Isaksen, og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene dine. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som jeg lagrer på en egen navneliste adskilt fra de øvrige dataene (lydopptaket). Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I selve publikasjonen vil jeg bruke et fiktivt navn på deg som deltaker, for eksempel «Per» eller «Kari», slik at du ikke vil kunne gjenkjennes av noen andre. Jeg vil også bruke fiktive navn, eller skrive «XXX», på alle andre opplysninger som kommer frem i intervjuet som kan bidra til å identifisere deg som deltaker, eller som kan bidra til å identifisere andre personer, slik som navn på kolleger, elever, skole og steder. Dermed skal du føle at du kan prate fritt i intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene dine og lydopptaket slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 1. juni 2022.

Det er frivillig å delta

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Bjarne Isaksen, førstelektor i pedagogikk, per e-post (bjarne.isaksen@uit.no) eller per telefon (+47 31 00 90 88 / 97 56 61 33).
- Hannah Celin Jacobsson, student, per e-post (celjacob@online.no) eller per telefon (40 49 92 24).

Hvis du ønsker å benytte deg av rettighetene dine, ta kontakt med:

- Personvernombudet ved USN, Paal Are Solberg, per e-post (paal.a.solberg@usn.no) eller per telefon (+47 35 57 50 53 / 91 86 00 41). Du kan også bruke e-postadressen personvernombud@usn.no.

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

- NSD, per e-post (personverntjenester@nsd.no) eller per telefon (55 58 21 17).

Med vennlig hilsen

Bjarne Isaksen
(Forsker/veileder)

Hannah Celin Jacobsson
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Overgangen fra barnehage til skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet
- at opplysningene mine behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

613052

Prosjekttittel

Overgangen fra barnehage til skole

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjarne Isaksen, bjarne.isaksen@uit.no, tlf: +4731009088/97566133

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hannah Celin Jacobsson, celjacob@online.no, tlf: 40499224

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

Vurdering (4)

27.04.2022 - Vurdert

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, videocamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemmet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemmet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 c), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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 (spørreskjemaleverandør, 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 dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPIFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

19.04.2022 - Vurdert

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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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 (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videocamtale) 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 dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

29.03.2022 - Vurdert**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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 meldeskjemact. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

29.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemact 29.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra 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.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

NSD 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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning, samt underveis (annet hvert år), for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Kommentar til NSDs vurdering av prosjektet

På side 49 i denne mastergradsavhandlingen skriver jeg at prosjektet mitt ble vurdert og godkjent i oktober 2021, mens i vedlegg 3 fremgår det at prosjektet ikke ble godkjent før i april i år. Det er derfor nødvendig med en kommentar:

NSD godkjente prosjektet mitt 29.10.2021. Imidlertid hadde NSD gjort en feil som jeg dessverre ikke oppdaget før på vårparten 2022. Feilen innebar at NSD hadde skrevet i vurderingen at jeg hadde to utvalg (førsteklasselærere og elever), noe som ikke stemte, ettersom jeg kun har ett utvalg (førsteklasselærere). Jeg tok kontakt med NSD med én gang jeg oppdaget feilen, og de bekreftet at de hadde gjort en feil. Jeg ønsket å legge ved riktig vurdering i avhandlingen min, og jeg fikk derfor kontaktpersonen min i NSD til å sende meg en ny godkjenning. Jeg fikk tilsendt totalt tre godkjenninger, den siste 27.04.2022 (se vedlegg 3). For sikkerhets skyld har jeg valgt å legge ved alle de totalt fire godkjenningene i avhandlingen min, inkludert den første fra 29.10.2021.