



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurdert artikkel | Vol. 41, No. 4, 2023, s. 118–133

Første skoledag – en analyse av norske barneskolers velkomstarrangement for førsteklassinger

Atle R. KaasinUniversitetet i Sørøst-Norge
E-post: atle.r.kaasin@usn.no**Hilde Dehnæs Hogsnes**Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: hilde.d.hogsnes@usn.no**Liv Torunn Eik**Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: liv.t.eik@usn.no**Jostein Paulgård Østmoen**Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: jostein.ostmoen@usn.no

Sammendrag

Første skoledag har en særegen posisjon i barns utdanningsløp. Likevel er dagen sjelden tematisert i forskningspublikasjoner. Denne artikkelen bidrar i så måte ved å undersøke det sedvanlige velkomstarrangementet for førsteklassinger i norske barneskoler. Det empiriske materialet er basert på observasjon av arrangementer og etterfølgende intervju med rektorer på seks barneskoler. Analysen viser at arrangementet fremstår som komplekst og ritualisert. Et viktig fundament for kompleksiteten er rektorenes antakelser om barnas, foresattes og ansattes forventninger. Disse forventningene rommer åpenbare spenninger som synliggjøres i gjennomføringen. Kontinuitet og brudd kan ses som overgripende spenningsbegreper. Artikkelen gir nye perspektiver på barns overgang til skole, og drøfter blant annet muligheten for at arrangementet kan hjelpe barna til å forstå de nye settingene skolen innebærer. Artikkelen kan være et nyttig utgangspunkt for skoler som ønsker å diskutere eget arrangement.

Nøkkelord: første skoledag, ritualer i skolen, overgang, skolestart

Abstract

The First Day of School – An Analysis of the Welcome Event for First Graders in Norwegian Primary Schools

The first day of school has a special position in children's education. Nevertheless, the day is rarely addressed in research publications. This article contributes by investigating the customary welcome event for first graders in Norwegian primary schools. The empirical material is based on observations of events and subsequent interviews with principals from six schools. The analysis shows that the event appears complex and ritualized. This complexity is rooted in the principals' assumptions about the children's, parents' and staff's expectations. Clear tensions exist within these expectations and are made visible in the implementation, with continuity and rupture as the overarching concepts. This article provides new perspectives on children's transition to school and discusses, among other issues, whether such an event can help children understand new school settings. The article can be a useful starting point for schools that wish to discuss their own events.

Keywords: *first day of school, rituals in school, transition, school starting*

Innledning

Første skoledag står for de fleste som en merkedag i utdanningsløpet. Dagen frembringer ofte tanker og assosiasjoner knyttet til egne erfaringer. Broström (2003, s. 148) sier det slik: «Første skoledag har til alle tider for alle børn været forbundet med en særlig forventning, længsel, spænding, glæde og måske også lidt angst.» Den unike posisjonen dagen har, understrekes av at media gjerne dekker begivenheten med reportasjer og aktualiserende saker. I en slik sammenheng uttaler Nome (2018) sågar at «å starte på skolen er ett av de få kulturelle overgangsritualene [sic] vi har igjen».

Selv om første skoledag engasjerer bredt, har forskningspublikasjoner gitt dagen beskjeden omtale. Riktignok har barns overgang til skole fått økt oppmerksomhet de siste årene (Boyle et al., 2018; Broström, 2019; Kienig & Margetts, 2013; Lillejord et al., 2015), men første skoledag, som fysisk representerer dette skiftet, blir sjelden tematisert. Denne artikkelen er ment som et avgrenset bidrag i så måte, og omhandler det typiske velkomstarrangementet som innleder dagen i de fleste norske skoler.

I Norge starter barna samtidig på skolen om høsten det året de fyller seks år. De fleste har da allerede erfaring med skolen gjennom skolefritidsordningen (SFO), som åpner 2–3 uker i forveien, og/eller gjennom overgangsaktiviteter som gjennomføres på våren i samarbeid mellom barnehager og skole. Dette samarbeidet om en «trygg og god overgang» er hjemlet i opplæringsloven (1998, § 13-5). Velkomstarrangementet er ikke særskilt omtalt i lovverk eller andre styringsdokumenter, men synes mer å være en innarbeidet praksis i skolen. Slik sett finner arrangementet gjenklang i begrepet sedvane, som av Dewey (1922, s. 58) omtales som en gitt kulturs «wide-spread uniformities of habit».

Tematikkens begrensede plass i tidligere forskning har gjort at studien har hatt en utforskende tilnærming. Formålet har likevel vært reflektert i problemstillingen: *Hvordan kan velkomstarrangementets plass i organiseringen av den første formelle skolegangen forstås?*

To forskningsspørsmål har gitt grunnlag for drøfting av problemstillingen: *Hva kjennetegner velkomstarrangementet? Hvilke intensjoner synes å ligge bak gjennomføringen?* Empiri til forskningsspørsmålene er hentet fra observasjon av arrangementet på ulike skoler og intervju med skolenes rektorer. Til tross for et relativt åpent utgangspunkt ble det underveis meningsfullt å la ritualteori bli et sentralt analytisk redskap. Vi vil videre i teksten synliggjøre metodiske og teoretiske valg før vi legger frem empiriske funn og mer overordnet drøfter hvordan arrangementet kan forstås. Som en kontekstualiserende innledning vil vi først omtale relevant eksisterende forskning.

Tidligere forskning

I en forskningsgjennomgang om tiltak med effekt på overgang mellom barnehage og skole (Lillejord et al., 2015, s. 55) konkluderes det med at «barn får en bedre overgang fra barnehage til skole når overgangen betraktes som en prosess, ikke en hendelse». Vektleggingen av kontinuitet og prosess underbygges blant annet av Ackesjö (2013), som viser til hvordan barn gjennom besøk i skolen *forut* for skolestart tar del i rituelle og symbolske aktiviteter. Tilbake i barnehagen rekonstrueres erfaringene og forventningene og danner utgangspunkt for ny forståelse. Imidlertid kan barna ha vanskelig for å tolke de nye og ulike settingene, og kan trenge hjelp til dette (Ackesjö, 2013). I en norsk kontekst, der overgangen inkluderer SFO, kan slike utfordringer underbygge verdien av å forberede barna både på overgangen fra barnehage til SFO og skole (Hogsnes, 2016). Samtidig anser barn at brudd er en naturlig og ofte ønsket del av det å bli eldre (Dockett et al., 2019; Hogsnes, 2020; Stanek, 2020). Stanek (2020) påpeker at brudd ikke er farlig, og advarer mot overdreven bruk av forberedende aktiviteter før skolestart til fordel for fokus på hvordan barna faktisk blir møtt i skolen.

Ved litteratursøk på fagfelleverderte artikler i databasene Eric, Scopus, Idunn og Oria finner vi ingen norske og svært få internasjonale studier som undersøker første skoledag i formell utdanning spesifikt. Interessant nok er det enklere å finne studier som omhandler innvielse i høyere utdanning. Flere av disse, for eksempel Dias og Sá (2014) og Gregersen et al. (2021), fremhever at ritualer og seremonier kan innvirke på tilknytningen man får til fellesskapet man skal inn i. Dagen blir imidlertid ofte omtalt i generelle vendinger, som et betydningsfullt skille, eksempelvis når Schnur og Schnur (1994, s. 16) forteller at den første formelle skoledagen i tysk skole har uttrykket «Der Ernst des Lebens hat begonnen» («Livets alvor har begynt») knyttet til seg. Av studiene vi finner som direkte tematiserer første skoledag i formell opplæring, er enkelte opptatt av klasseromsarenaen. Lippitz og Levering (2002) analyserer en lærers oppstartstale, mens Bondy et al. (2007) undersøker de to første timene i tre klasserom ledet av spesielt utvalgte og anerkjente lærere. Begge studiene konkluderer med at de mellommenneskelige møtene første skoledag er vesentlige for relasjonene som bygges mellom aktørene. Konklusjonene bekrefter annen forskning som mer generelt har påpekt sammenheng mellom tilnærming i oppstart og langsiktig utvikling av en gruppes læringskultur (Emmer et al., 1980). En studie av Makovichuk (2020) synliggjør endringsaspektet første skoledag gjennom å undersøke øyeblikket da foresatte

tar farvel med sine barn. Makovichuk (2020) fremhever det paradoksale i at overgangen ofte er forberedt i lang tid, men at den fysiske og reelle overgangen lett overses. Hun påpeker at øyeblikket er vanskelig å forberede ettersom det er *i øyeblikket* at foreldrene nærmest kroppslig erkjenner den endrede situasjonen.

Metode

Ut fra ønsket om å forstå arrangementet som intensjonell handling ble observasjon og etterfølgende intervju med rektor valgt som metoder. Et vesentlig argument for valget var at vi i en første tilnærming til forskningstemaet ønsket å skåne barna. En slik tankegang finner støtte i forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021, s. 20) som vektlegger å beskytte barnas velferd og integritet. Prosjektet ble meldt og godkjent av NSD. Empiri ble samlet inn av seks forskere som tilhører samme forskergruppe. Utvalget ble rekruttert ved at forskerne tok kontakt med rektor ved hver sin skole på Østlandet. Ettersom skolene befinner seg i ulike kommuner og har ulikt elevtall, kan utvalget betegnes som strategisk og selektivt (Thagaard, 2018, s. 54). Undersøkelsene ble gjort høsten 2021, da koronapandemien fortsatt innebar visse lokale restriksjoner. Koronaepidemien kan sies å påvirke studiens reliabilitet. I artikkelens resultatdel konkretiseres påvirkningen nærmere. Konkretiseringen er gjort fordi den direkte kan relateres til forståelsen av arrangementet, men også fordi den bidrar til å oppfylle forskningsetiske standarder om ærlighet, redelighet og åpenhet (NESH, 2021, s. 10).

Ved observasjon av arrangementet inntok vi en ikke-deltakende observatørrolle (Fangen, 2010, s. 74). For å fremme sammenlignbar empiri ble det på forhånd utarbeidet et observasjonsskjema med fastlagte kolonner for beskrivelse av kontekst, interaksjoner og egne refleksjoner knyttet til studiens overordnede problemstilling. Intervjuene ble forberedt med en felles intervjuguide som ble sendt rektorene i forkant av arrangementet. Guiden dannet ramme for semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47, 138). Det ble benyttet lydopptak, og hvert intervju ble transkribert av forskeren som gjennomførte intervjuet, ut fra et ønske om å analysere meningsinnholdet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 34).

Analysen ble gjennomført ved *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006), men praktisk inspirert av Eggebøs (2020) *kollektiv kvalitativ analyse*. Eggebøs modell bygger på Braun og Clarkes (2006) analysemetode, men legger større vekt på hvordan ulike forskere kan samarbeide systematisk. Konkret foregikk analysen i flere faser. Den første gjennomlesingen av det samlede materialet ble gjort individuelt, og det ble notert stikkord, som memoer, i marginen. Deretter fulgte en aksial kodingsfase der vi sammen leste og gjenleste transkripsjonene og de stikkordsmessige refleksjonene med tanke på å se mønstre i materialet som kunne samles i større kategorier. I denne fasen kom samtidig begreper til syne, som vi særlig gjenfant i ritualteori (Bell, 1997; Turner, 1996; Van Gennep, 1999), eksempelvis tradisjoner, symboler og iscenesettelse. Dette dannet utgangspunkt for en mer teoridreven og selektiv kodingsfase der vi gjennomgikk observasjonene med tanke på forskningsspørsmålet om kjennetegn ved arrangementet. Dette brakte oss videre til intervjumaterialet, der

vi undersøkte hvordan kjennetegnene i observasjonene ble begrunnet og reflektert over av rektorene. De ulike temaene vi kom frem til som grunnlag for videre drøfting av den overordnede problemstillingen, viste seg å kunne organiseres gjennom Bells (1997) seks ritualiseringsdimensjoner. Disse dimensjonene presenteres nærmere i neste delkapittel om studiens teorigrunnlag.

Teoretisk rammeverk

Velkomstarrangementet er som nevnt sedvane i skolen. Sedvaner (*customs*) omtales av Dewey (Brinkmann, 2006; Dewey, 1922) som fundamentale for individers utvikling og deltakelse i fellesskap. Ifølge Dewey (1922) skjer menneskelig utvikling og vekst gjennom å gjøre seg nye erfaringer som manifesterer seg som kroppsliggjorte vaner. Vanene setter individet i stand til å mestre livet, eller rettere sagt de sosiale praksisene man deltar i. Når individet opplever at vanene ikke lenger er tilstrekkelige, oppstår det grobunn for refleksjon og undersøkelse som kan gi nye erfaringer og derigjennom endrede vaner. Skolens primæroppgave er derfor å skape best mulig betingelser for vekst i erfaringene. Skolefellesskapets praksiser og sedvaner er grunnlag for prosessen. Dewey hevder at fellesskapets ritualer er sedvanenes «great positive agent» og «works by forming habits, and operates through associations formed by actually doing certain acts, usually under conditions which appeal to the emotions» (Dewey & Tufts, 1909, s. 56). Ritualers muligheter for å utvikle emosjonelle bånd og fellesskap blir på lignende vis fremhevet av Os og Eide (2013). De peker på at repetisjon og imitasjon i ritualer kan fremme små barns opplevelse av deltakelse (Os & Eide, 2013).

Deweys rituelle perspektiv er imidlertid lite begrepsmessig operasjonalisert. Bell (1997, s. 138) tilbyr i så måte et rammeverk for analyse av ritualiserende praksis. Analysen kan bidra til å synliggjøre hvorvidt det som gjøres, fremstår spesielt, i betydningen «this has extra significance» (Bell, 1997, s. 166). Vi vil kort redegjøre for de seks dimensjonene i rammeverket: *Formalisme* (Bell, 1997, s. 139) forstås best i kontrast til det dagligdage og uformelle, og skjer gjennom å innskrenke aktørenes muligheter for å velge uttryksmåte i en gitt situasjon. Tale- og hilsesituasjoner er typiske anledninger hvor formalisme kan forekomme. *Tradisjonisme* (Bell, 1997, s. 145) handler om å tydeliggjøre handlingens historiske røtter, gjerne for å skape autoritet og legitimitet til personer, institusjoner eller situasjoner. Gjenstander eller kostymer som fremstår som eldre kulturelle uttrykk, er typiske redskaper for tradisjonisme. *Invariants* (Bell, 1997, s. 150) ses ved repeterende, rutinepregede handlinger som virker koreografert gjennom disiplinert og punktlig utførelse. Man sanser en tilstedeværende oppmerksomhet i selve handlingen som til dels fjerner tidsaspektet. *Regelstyring* (Bell, 1997, s. 153) omhandler underliggende og ofte uuttalte koder som istandsetter og rammer inn situasjonen og atferden. *Symbolisme* (Bell, 1997, s. 155) skjer når gjenstander, mennesker og steder fremstår som spesielt viktige eller opphøyde ut over det konkrete. Ifølge Bell (1997, s. 156) er flagget et symbol med summerende karakter, i den forstand at det signaliserer aksept eller underkastelse av en gitt totalitet, og gir ritualer legitimitet som noe spesielt og opphøyd. Når symbolismen strekker seg videre inn i selve

ritualet slik at det i seg selv demonstrerer opphøyethet, kan vi snakke om *iscenesettelse* (Bell, 1997, s. 159). Dette skjer gjerne ved effekter fra teaterverdenen som scene, publikum og et kjent hendelsesforløp. Multisensorisk aktivering som gir aktører og publikum en kollektiv emosjonell opplevelse av å være deltakere sammen, kan forsterke dimensjonen.

Med tanke på hendelsesforløpet bidrar van Gennep (1999) og Turner (1996) med analytiske begreper knyttet til viktige overganger i livet. Van Gennep (1999, s. 26) fremhever et generelt trefaset mønster ved slike overganger. I den første fasen (atskillelse) forlates en gitt posisjon i form av en symbolsk handling, for så å gå over i en tvetydig mellomposisjon (terskel-/liminalfasen) der man er avskåret fra en definert status. I den siste fasen (integrasjonsfasen) blir man innlemmet i fellesskapet med en ny status. Van Gennep (1999, s. 26, 131) påpeker at selv om ikke alle fasene alltid er like viktige eller synlige, er ofte fysisk forflytning et typisk kjennetegn. Turner videreutviklet van Genneps teorier, særlig med henblikk på liminalfasen (Bell, 1997), og benytter uttrykket «betwixt and between» for å understreke en tilstand av å være «midt imellom» (Turner, 1996, s. 509). Turner (1985) vektlegger det performative aspektet i ritualene og finner paralleller til Deweys syn på erfaringers utvidelse, og endring i fellesskap og individ, gjennom en slags friksjon i den sosiale stabiliteten. I likhet med Dewey anser han at dynamikken i slike rituelle prosesser har estetiske kvaliteter, og bruker uttrykket «social drama» som karakteristikk (Turner, 1985, s. 297).

Ritualisering i arrangementet

I dette kapittelet vil vi presentere funn fra analysen. Presentasjonen er organisert etter Bells (1997) seks ritualiseringsdimensjoner.

Formalisme

Observasjonene viser at arrangementet gjerne innledes ved at rektor ønsker velkommen, for deretter å holde en tale hvor aktørenes forventninger til dagen og tiden videre adresseres. Rektor gir videre instruksjoner om hva og hvordan ting skal foregå. Et illustrerende eksempel finnes i denne rektorens beskjed til barna: «Og så er det sånn at jeg tenker at jeg roper opp navna deres, og så kan dere komme bort og si hei, og så går dere gjennom porten og så sier dere hei til [lærerens navn].» I eksempelet ser vi hvordan mulighetene for å ta egne handlingsvalg begrenses gjennom oppdeling av handlingen i mindre, konkrete enheter. Observasjonene viser også at avvik ved gjennomføringen, for eksempel om et barn vegrer seg for å gå frem til rektor alene, gjerne avhjelpes ved assistanse fra foresatte eller ansatte. At elevene forlater arrangementet på rekke, klassevis, kan også betraktes som formalisering. En annen form for handlingsbegrensning skjer når rektor verbalt kommuniserer med de andre aktørene i tydelig spørsmål-og-svar-form, for eksempel ved å spørre om de er klare, og får et samstemt «Ja!» til svar.

Samtidig viser observasjonene handlinger som synes å motvirke formaliseringen. For eksempel åpner flere rektorer for mer enn bare håndtrykk i hilseanset. Det skjer gjennom smil, en ekstra arm rundt skulderen, et spørsmål eller et kompliment. En av rektorene oppfordrer også barna til å velge egne måter å hilse på. Også talene har slike personliggjørende

elementer, for eksempel i form av humoristiske kommentarer som etterfølges av latter eller barnas egne initiativer.

Intervjuene avdekker at handlingene i stor grad er bevisste. Rektorene forteller at de benytter forutgående anledninger som bli-kjent-dager på våren, besøk på SFO eller minuttene før arrangementet starter, til å møte og snakke med barna og de foresatte. På samme måte benyttes hilseseansen som en anledning til å se og kommunisere med hver enkelt. En av rektorene begrunner for eksempel det å bøye seg ned til elevene ved hilsning slik:

Det er jo for å møte elevene sånn at jeg skal komme på høyde med dem. Det kan jo være massivt. Ja. Så det er jeg bevisst på. [...] Jeg synes det er veldig fint å se dem i øynene. Ja. Og veldig bevisst på at jeg skal ufarliggjøre den rollen jeg har som rektor.

Rektorene nevner at formalisering lett kan synliggjøre avvik og derigjennom forsterke opplevelser av utenforskap, for eksempel når noen barn vegrer seg for å komme frem til rektor for å hilse. Likevel anser rektorene at formaliserende handlinger er ønsket, i første rekke for å fremheve den høytidelige anledningen. Enkelte påpeker muligheten for et effektivt arrangement som leder raskt over til aktivitetene i klasserommet: «Det er greit at markeringa er relativt kort, og at man på en måte kommer i gang med rutiner og hverdag også.» Effektiviteten begrunnes videre i at barna er «kjempeklare og har forventninger» om skole, men også i at de ved å slippe et langt utmattende arrangement kan få en opplevelse av å mestre: «For det er så mye forventninger, at det kan ... De skal føle at de har lykket. De skal ikke mislykkes første dag.» Samlet kan det sies at formalisering er ønsket, men samtidig fryktet. Følgende kommentar oppsummerer hensynene: «Det skal være en litt myk start. Det skal være trygt, men det skal også være litt høytidelig.»

Regelstyring

Det synes å være en underliggende enighet om at rektor leder arrangementet. Det er lite i observasjonene som utfordrer rektors autoritet, men enkelte rektorer viser at ledelse kan skje uten at man fjerner mulighetene for spontanitet. Et eksempel er når et barn går frem *før* opprop, og flere andre følger naturlig på. Rektor gjenvinner raskt initiativet, men hyller samtidig kreativiteten: «Det synes jeg var så vanvittig morsomt at jeg tror faktisk at vi gjør det i omvendt rekkefølge i år.»

Det kan virke som at også de andre aktørenes roller har visse implisitte forventninger. Eksempelvis ser vi ved alle skoler at foresatte og ansatte uten forutgående oppfordring bistår barna dersom de vegrer seg for å gå frem og hilse. Det er heller ingen som protesterer når læreren tar med seg elevene og foresatte står igjen sammen med rektor.

Intervjuene bekrefter rolleforståelsen. De fleste rektorene kommenterer eksplisitt eget ansvar for arrangementet. Foreldrene «leverer» eller «overleverer» barna sine, samtidig som det er ønsket at de skal «møte barna sine når de kommer ut etter første skoledag». Lærerne er forventet «å samle troppene» og ta med seg elevene videre inn i klasserommet.

Tradisjonalisme

Det er få synlige gjenstander som bærer bud om tidligere tider i vårt materiale. Om man ser bort fra det norske flagget, som er i bruk på alle skoler, er en blomsterkledd portal et sjeldent eksempel som i rektors tale knyttes til skolens tradisjoner. Imidlertid omtales rollefordelingen og innholdselementene som tradisjoner i talene. «Vi har litt sånne tradisjoner for hvordan vi pleier å gjøre det her» og «Vi dropper også i år den tradisjonelle hilsingen» er eksempler på tradisjonalisering. Indirekte skjer tradisjonaliseringen også ved å vise til tidligere generasjoner eller personalets opplevelse av å huske dagen. En rektor gjør det slik: «Kjære førsteklassing. Første skoledag er en spesiell og litt høytidelig dag. Det er alltid spennende for oss som jobber her ved X skole å ta imot nye elever. Vi gleder oss veldig til å bli kjent med dere. Dere har pyntet dere, og mange av dere har kanskje fått ny skolesekk.» I eksempelet gjøres *opplevelsen av høytid* til tradisjon, hvor det å pynte seg understreker høytideligheten. På samme måte omtales fotografering. Flere rektorer forteller at de legger til rette for at barna kan fotograferes i tradisjonelle skoleomgivelser, for eksempel i klasserommet, oppstilt som gruppe eller foran en egen fotovegg.

Intervjumaterialet bekrefter at tradisjonene bidrar til å markere og gi dagen preg av høytid. Vektleggingen kobles til antatte forventninger. En av dem sier det slik: «Det ligger noen sånne forventninger som har vært litt sånn tradisjon, tror jeg. På den der høytideligheten.» Rektorene antar også at det fører til skuffelse dersom tradisjoner som fotografering eller hilsning tas ut av programmet. Imidlertid kobles skuffelsen primært til de voksnes forventninger og ikke til barnas, slik det fremkommer i følgende sitat: «Jeg tror sikkert at de tenker at de synes det var hyggelig med flagg og musikk og sånne ting, men hadde vi tatt det bort, så er jeg ikke så sikker på om ungene hadde reagert på det.»

Invarians

Siden observasjonene ikke omfatter flere års arrangementer, er det begrenset grunnlag for å tolke graden av variasjon. Likevel inneholder rektorenes taler flere uttalelser om at handlingene er slik «vi pleier å gjøre det». At det finnes sammenfallende handlingsmønstre mellom skolene, kan også ses som argument for invarians. Særlig er dette tydelig i den repetitive fysiske forflytningen barna gjør fra foresatte og over til skolens ansatte.

Når rektorene blir bedt om å kommentere om arrangementet har endret seg, ser vi i utgangspunktet sprikende konklusjoner. Noen sier at det «gjennomføres ganske likt fra år til år», mens andre peker på at det er «veldig forandret i forhold til hva man har hatt før». Ved nærmere analyse ser vi likevel at samtlige både snakker om bestandighet og forandring. Som nevnt under forrige punkt er mange tradisjoner bestandige fordi de antas å være forventet. Bestandigheten fremkommer også ved at flere rektorer omtaler mye planleggingsarbeid som rutine – begrenset og ivaretatt som arbeidsdeling mellom aktørene. Intervjusvarene viser at arrangementsrutinene sjelden er skriftliggjort, men mer kulturelt og muntlig betinget. En av rektorene kommenterer dette på følgende måte: «Jeg har jo en fast agenda på det, hva jeg pleier å si, også justeres jo den litt fra år til år ... Nei, ikke skrevet opp, men vi har det jo på agendaen på en måte.»

Endringer i arrangementet som omtales av rektorene synes ofte å ha opphav i ytre forhold. Rektorene forteller hvordan koronapandemien har påvirket hilseanset og organiseringen. Ved en av skolene måtte de for eksempel dele opp i mindre kohorter slik at førsteklasingene møtte på ulike tidspunkt. Erfaringene var imidlertid såpass gode at tiltaket er videreført på mer permanent basis. Også pedagogiske begrunnelser, og da særlig vektleggingen av en trygg overgang, blir nevnt gjentatte ganger. En kommenterer det slik: «Vi tar imot første klasse litt etter de andre elevene, for at de skal få skolegården for seg selv. Før så var det tradisjon at alle de andre stod rundt, så det ble litt voldsomt.» Rektorene forteller også at den langsiktige, lovbestemte overgangstenkningen (Opplæringslova, 1998, § 13–5) har påvirket arrangementet ved at møtepunkter i overgangssamarbeidet benyttes til relasjonsbygging med barna. Et annet eksempel er når en rektor fremhever betydningen av å bruke «kjente aktiviteter» i arrangementet som «innbyr til lek. For da er de med». På lignende vis har det faktum at de fleste barna nå går på SFO, også påvirket tenkningen. På noen skoler er ansatte med spesielt ansvar for de nye i SFO, bevisst ansatt som assistenter i første klasse, blant annet for at de kan være til stede «der første skoledag». I refleksjoner om den lengre overgangstenkningens innvirkning er det flere rektorer som påpeker første skoledags plass som noe «nytt», og forventninger om et brudd. En av rektorene sier det for eksempel slik: «Det er jo klart at nå har de vært på SFO i to uker, og de har vært rundt her, men det er nå de begynner på skolen, møter læreren sin for første gang.» En annen trekker trådene til besøksdager på våren:

Det vi har sett, er at kanskje var disse bli-kjent-dagene som vi hadde i mai/juni, litt like første skoledag. Og der har i alle fall vi diskutert at første skoledag er første skoledag, og så finner vi andre måter å gjøre ting på i mai [...] Selv om det kan skape en trygghet, så er det litt ... Jeg tenker at det må ikke bli for mye heller.

Symbolisme

Observasjonene viser lite bruk av symbolske gjenstander. Riktignok finnes det enkelt-eksempler, som den nevnte blomsterportalen og overrekkelse av diplom, men ellers er flagget den eneste gjennomgående symbolske gjenstanden i arrangementene. Alle steder er flagget heist i umiddelbar nærhet av der arrangementet gjennomføres. Enkelte steder forsterkes symbolikken med korpsmusikk og avspilling av nasjonalsangen «Ja, vi elsker». Ved ett tilfelle ble følgende samtale mellom mor og barn notert: «Hvorfor kommer den sangen nå?» Moren svarer at ‘Dette her er som 17. mai – eller kanskje enda større. Det er en veldig stor dag.’ Samtalen illustrerer hvordan symbolske handlinger kan skape undring hos barn, men også hvordan voksne kan bidra til at barna forstår de samme handlingene.

Symbolismen er mer åpenbar og gjennomgående i form av steder og mennesker. At alle arrangementene foregår ute, er mulig å se på som mer enn bare en praktisk forordning, særlig siden alle arrangementene avsluttes ved at barna går inn med læreren sin som elever og integreres i fellesskapet. Når det gjelder mennesker, synes det å være et felles kjennetegn at representanter for skolens øvrige personale, som administrasjonen,

SFO-ledere og assistenter, er med. Også eldre elever deltar flere steder, gjerne aktivt med eksempelvis flaggborg, velkomstord eller sanger som «Stopp, ikke mobb» eller «Lang, lang rekke med venner». Tilstedeværelsen viser et bredt engasjement når de nye førsteklassingene blir innlemmet i skolefellesskapet, eller som en rektor uttrykker det, blir «slått til skoleelever». Ved en av skolene er til og med arrangementet felles for alle trinn på skolen. Her blir samtlige trinn presentert, men de yngste elevene nevnes individuelt med navn. De eldre elevenes betydning som faddere blir understreket gjennom hele arrangementet.

Isenesettelse

I arrangementene ses flere trekk som sanselig sett er med på å skape en emosjonell ramme, eller som flere rektorer kommenterer, en særegen «første skoledag-stemming». Sangnummer og andre musikkinnslag er elementer som synes å ha en slik funksjon, men selv fysisk plassering kan være sanselig begrunnet: «Det skal være hyggelig ... at omgivelsene er sånn litt myke. Derfor bruker vi plenen vår ved et lite amfi med flaggstanga som samlingsplass, og ikke asfalten i skolegården.» Også rektorenes kommentarer i talene utløser ofte respons som latter, applaus og felles tilrop. Slike kommentarer kan være både humoristiske og mer høytidsstemte, i form av å omtale alles «sommerfugler i magen».

Et annet performativt element er at alle skolenes arrangementer kan sies å ha en *scene*. Enkelte steder er scenen til og med et opphøyd podium eller en trapp. Rektorene er sentralt plassert her gjennom arrangementene. Men det er også her barnas innlemmelse skjer. Når rektor roper opp hver enkeltelevs navn, innledes en seanse der elevene forlater sine foresatte og går over til de ansatte i skolen. I de fleste tilfeller går de først til rektor for å hilse og deretter til læreren, der hilsehandlingen repeteres. Der samles også alle de nye førsteklassingene. Noen barn blir støttet på veien av foresatte eller andre ansatte, som SFO-assistenter, eller av rektor, som går dem litt i møte. Skriptets finale kjennetegnes av at barna og læreren forlater scenen gående på rekke – flere steder ledsaget av applaus fra det gjenværende publikumet. Som nevnt er det ved en skole laget en blomsterkledd portal som elevene passerer gjennom *etter* å ha hilst på rektor og *før* man skal hilse på læreren. Portalens plassering understreker den delvis doble innlemmelsen vi ser ved alle arrangementene: en inn i det store vi-et (skolen) og en i det lille vi-et (klassen).

Rektorenes kommentarer underbygger et skille mellom det store og det lille vi-et. Flere er tydelige på at klasseromsaktivitetene første skoledag er lærernes ansvar, og at klasserommet denne dagen primært er et sted for elever, lærere og assistenter. Heller ikke foresatte synes å inngå her, med mindre barns utrygghet gjør det nødvendig. Begrunnelsene er flere, men gjennomgående vises det til et ønske om at klasseromsaktivitetene rammes inn i rolige, dagligdagse former. Oppbudet av foreldre i et lite klasserom kan «virke massivt». Rektorene anerkjenner likevel i både taler og intervjuer at det er en spesiell dag for foreldrene, og enkelte kommenterer også at foreldrene selv «gjennomgår en overgang», og går fra å være barnehageforeldre til å bli foreldre i skolen. En av rektorene sier i talen til og med at de nå «har felles barn».

Hvordan kan arrangementet forstås?

Vi vil nå drøfte funnene mer i sammenheng og i lys av relevant teori. Slike forbindelseslinjer åpner for å påpeke overordnede karaktertrekk, men også for å diskutere studiens mulige implikasjoner.

En åpenbar karakteristikk av arrangementet er at det fremstår som et *komplekst overgangsritual*. Ved alle skoler forlater barna sine foresatte og går over til de skoleansatte og klassen. Denne handlingen gjenfinnes i beskrivelser av overgangsritualer, der liminalfasen nettopp kjennetegnes av en fysisk bevegelse som forbinder atskillelse og integrasjon (Turner, 1996; Van Gennep, 1999). Man kan i funnene også se indikasjoner på det Turner (1985) kaller sosialt drama, ettersom det synes å knytte seg spenning til om den enkelte kan klare den fysiske overgangen på egen hånd, eller om gode hjelpere i form av foresatte eller ansatte må bistå. Overgangen fremstår da nærmest som en test før innlemmelse. Kompleksiteten underbygges videre av en viss dobbelthet i overgangen, med innlemmelse både i et større skolefelleskap og i et mer avgrenset klassefelleskap. Et tilleggsmoment er at rektorene ikke bare omtaler den fysiske overgangen i arrangementet, men også en lengre, prosessuell overgang som begynner i barnehagen, og som fortsetter i SFO og skole. I dette bildet plasseres også de foresattes egen overgang fra å være foreldre i barnehagen til å bli foreldre i skolen. Oppsummert handler kompleksiteten om hvem som er involvert, hva overgangen innebærer, hvilke fellesskap man forlater, og hvilke man kan sies å bli innlemmet i. Å være klar over kompleksiteten kan være nyttig for eksempel om en skole ønsker å diskutere og evaluere sitt eget arrangement. En slik forståelse kan bidra til at arrangementet belyses i sin fulle bredde.

Et annet kjennetegn er tilstedeværelse av ulike ritualiseringsdimensjoner (Bell, 1997). Tilstedeværelsen kan tjene som argument for å omtale arrangementet som et *ritual*, i tråd med Nomes (2018) karakteristikk av det å begynne på skolen. Selv om alle dimensjonene er synlige, nyanseres bildet ved rektorenes gjennomgående moderering av de ritualiserende uttrykkene. For eksempel ser vi hvordan rektorene demper formalismen ved personlig relasjonell tilnærming. På samme måte blir symbolikken og iscenesettelsen avstemt for ikke å bli for «massiv». Selv arrangementets invarians er tøyelig, for eksempel når møtepunkter i vårhalvåret oppleves å være for like første skoledag-arrangementet. Samlet sett fremstår ritualiseringsdimensjonene som dynamiske, men like fullt synlige redskaper for rektors ledelse. I lys av Bells (1997) teoretiske forståelse kan handlingene i arrangementet derfor betraktes som *ekstra betydningsfulle*.

Ut fra Deweys (Dewey & Tufts, 1909, s. 56) syn på ritualer som kulturens «great positive agent» kan betydningen av arrangementet tydeliggjøres ved å undersøke hva ritualer synes å være agent for. I intervjuene synes et gjennomgående trekk å være et ønske om å oppfylle antatte forventninger – ikke bare fra barna, men også fra foresatte, ansatte og samfunnet for øvrig. Det omtales forventninger om høytidsmarkering, men også forventninger om det mer hverdagslige og dagligdage. Det finnes forventninger om trygghet og det kjente, men samtidig ønske om noe nytt og ukjent. Det finnes forventninger om sammenheng i utdanningsløpet, men også forventninger om et skille i overgangen. De omtalte

forventningene rommer åpenbare *spenninger*. Rektorene forteller indirekte om hvordan spenningene håndteres. Et illustrerende eksempel er hvordan forventning om høytid og markering av noe nytt innfris gjennom formaliserende navneoppopp, hilserutiner og plassering av barna i rekker, mens forventninger om trygghet og hverdagslig tone innfris gjennom smil, latter og personlige kommentarer underveis i de samme formaliserte handlingene. En metaforisk oppsummering av gjennomføringen kan ut fra det ovennevnte være at rektorene nærmest balanserer gjennom arrangementet bærende på spenningsfylte forventninger. I balansegangen benyttes rituelle dimensjoner som manøvrerende redskaper – mer eller mindre bevisst.

Av de omtalte spenningene fremstår forholdet mellom kontinuitet og brudd som et overordnet tema. Der det dagligdage, trygge og kjente kan ses som del av kontinuiteten, underbygger markering, høytid og det nye, ukjente et brudd. Med tanke på at Dewey (1922) omtaler denne spenningen som en drivkraft for utvikling, kan det være naturlig å diskutere om spenningene vi finner i materialet kan ha en lignende utviklende effekt. Dewey (1922) peker på at når man opplever innarbeidede erfaringer og vaner som utilstrekkelige for å forstå den verden man er en del av, kan refleksjon og undersøkelse bidra til nye og mer avanserte erfaringer og vaner. I dette bildet er det interessant at man ut fra et prosessuelt overgangssyn finner at barn kan ha vanskelig for å forstå nye settinger i overgangen, og kan trenge hjelp til dette (Ackesjö, 2013; Hogsnes, 2016). I lys av arrangementets åpenbare muligheter for å representere et brudd kan man spørre seg om ikke markeringen i seg selv derfor kan tjene som hjelp for å bli bevisst på hva skole innebærer. Om man samtidig følger tanken om at et brudd ofte kan være ønsket av barna (Dockett et al., 2019; Hogsnes, 2020; Stanek, 2020), og at ritualiserte aktiviteter kan ha potensial for å skape emosjonelle bånd mellom deltakerne (Dewey & Tufts, 1909; Os & Eide, 2013), kan man både argumentere for at arrangementet har nytteverdi, og for at det gjerne kan gjennomføres med en viss grad av høytidelighet.

En slik tankegang forutsetter imidlertid en gjennomtenkt pedagogisk tilnærming overfor elevene (Ackesjö, 2013; Hogsnes, 2016). Intervjusede viser i så måte flere uttalelser som underbygger et sterkt ønske om å ivareta barna gjennom arrangementet. Det fortelles også om at enkelte skoler har hatt pedagogiske diskusjoner om hvordan velkomstarrangementet påvirkes av de senere årenes økte oppmerksomhet på overgangsaktiviteter i forkant av skolestart. Likevel viser empirien at mye er rutine. Det er samtidig lite i materialet som peker mot at første skoledag og velkomstarrangementet har en synlig plass i systematisk pedagogisk arbeid eller lovpålagte planer for å ivareta en prosessuell overgangstenkning. Denne manglende synligheten kan også sies å være et samlende empirisk trekk, som i alle fall er interessant å undersøke videre. Om inntrykket stemmer, kan uteblivelsen sies å bekrefte Makovichuks (2020) påstand om at den fysiske overgangen lett kan overses.

Konklusjon

Denne studien har utspring i en undring over den særegne plassen første skoledag synes å ha i utdanningsløpet. Som innfallsvinkel for å undersøke fenomenet valgte vi å se på det

typisk innledende velkomstarrangementet i norske barneskoler, med vekt på kjennetegn og bakenforliggende intensjoner. Selv med et såpass avgrenset utgangspunkt mener vi at studien kan bidra til en mer helhetlig forståelse av arrangementet.

Kort oppsummert kan vi si at arrangementet er preget av rituelle trekk, som ut fra et ritualteoretisk ståsted får arrangementets handlinger til å fremstå som ekstra betydningsfulle. Den fysiske, iscenesatte overgangen fra foresatte til skolen utgjør kjernehandlingen, men samtidig inngår handlingen i en lengre prosessuell overgang fra barnehage til SFO og skole. Analysen av det empiriske materialet tegner et komplekst bilde, der det er mulig å argumentere for at overgangen både innebærer innlemmelse i et større vi – skolefelleskapet – og et mindre vi – klassefelleskapet. Tilhørigheten til begge fellesskapene står på spill gjennom det som skjer i arrangementet, og rektorene peker på at utfallet i stor grad beror på at aktørenes forventninger ivaretas. Forventningene fremstår imidlertid som spenningsfylte, og spenningen mellom kontinuitet og brudd kan ses som et overordnet balansepunkt for gjennomføringen. Spenningen kan imidlertid være en mulig ressurs både for enkeltbarn og fellesskap. Ved at arrangementet med en viss tydelighet markerer et brudd, kan barna enklere forstå hva skole kan innebære. Ritualet er samtidig en mulighet til å befeste og fornye fellesskapet. Slik sett kan velkomstarrangementet legitimeres som et intensjonelt pedagogisk virkemiddel ved inngangen til formell utdanning – forutsatt at det behandles nettopp som det.

Studiens bidrag til en utdypet forståelse kan tjene som redskap for skoler, kommuner og andre aktører som ønsker bevisstgjøring om egen praksis. Et konkret forslag er å undersøke og diskutere hvilken plass arrangementet og første skoledag har, og bør ha, i det lovpålagte arbeidet med å sikre en god overgang fra barnehage til skole. Forhåpentligvis kan studien også bidra til å sette første skoledag på dagsordenen i forskningssammenheng. Det fremstår som et paradoks at en begivenhet som både teoretisk og i allmenn sammenheng kan betraktes som en betydningsfull hendelse, synes å være så lite tematisert i forskningspublikasjoner.

Det er viktig å presisere at studien ikke gir, eller er tenkt å gi, et fullverdig bilde av første skoledag eller det undersøkte arrangementet. Dette understreker behovet for videre forskning. Uten å redegjøre for alle muligheter, synes det åpenbart viktig å frembringe flere aktørers perspektiv. Ikke minst er det nødvendig å undersøke hvordan barna selv erfarer dagen. I dette bildet er det vesentlig å inkludere de barna som *ikke* er del av en prosessuell overgang gjennom deltakelse i barnehage og SFO.

Et annet interessant forhold, er de ulike forventningene i forkant. Som denne studien viser, er rektors handlinger i stor grad styrt av antakelser om forventningene. Imidlertid finnes det lite håndfast belegg for å si hva disse forventningene egentlig innebærer. Usikkerheten kan gjenfinnes i rektorenes egne kommentarer hvor det ofte benyttes talemåter som: «De vil *sikkert* være spente», «De blir *kanskje* litt skuffa» eller «Jeg *tror* de blir slitne». En av rektorenes refleksjoner kan tjene som et avsluttende frempek mot et mulig fokusområde for videre forskning, men også som et utgangspunkt for diskusjoner i praksisfeltet:

Hvem er det første skoledag egentlig er for? For hvis vi ser på elevperspektivet, så tror jeg at vi kan gjøre den enda mer annerledes [...] Så det hadde jo vært interessant å høre med noen førsteklassinger selv, eller noen andreklassinger, om hva det er de tenker på. Hva husker de fra første skoledag? Hva er det som er viktig for dem? [...] Jeg tenker i hvert fall det at vi må lytte til elevstemmen.

Vår studie viser at det finnes grunner for å følge denne oppfordringen.

Referanser

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Bell, C. M. (1997). *Ritual. Perspectives and dimensions*. Oxford University Press.
- Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C. & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>
- Boyle, T., Grieshaber, S. & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- 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. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Reitzel.
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehaven til skole. *Nordic Studies in Education*, 23(3), 148–160. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-03-06>
- Broström, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school: Reflections and influence on practice. I S. Dockett, E. T. Jóhanna & B. Perry (Red.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (s. 84–98). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351139403-7>
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/41386/pg41386-images.html>
- Dewey, J. & Tufts, J. H. (1909). *Ethics*. Project Gutenberg.
- Dias, D. & Sá, M. J. (2014). Initiation rituals in university as lever for group cohesion. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.722198>
- Dockett, S., Jóhanna, E. T. & Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219–231. <https://doi.org/10.1086/461192>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gregersen, A. F. M., Holmegaard, H. T. & Ulriksen, L. (2021). Transitioning into higher education: Rituals and implied expectations. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1356–1370. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1870942>
- 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, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2383799>
- Hogsnes, H. D. (2020). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Kienig, A. & Margetts, K. (2013). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/overgang-fra-barnehage-til-skole>
- Lippitz, W. & Levering, B. (2002). And now you are getting a teacher with such a long name. *Teaching and Teacher Education*, 82(2), 205–213. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00064-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00064-6)
- Makovichuk, L. A. (2020). Phenomenology of the parent–child goodbye on the first day of school. *Phenomenology & Practice*, 15(2).
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nome, D. Ø. (2018, 14. august). *Å normalisere utsatt skolestart for gutter er ingen god idé*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/frp-pedagogikk-skolestarter/a-normalisere-utsatt-skolestart-for-gutter-er-ingen-god-id/127796>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Os, E. & Eide, B. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 209–226). Fagbokforlaget.
- Schnur, J. O. & Schnur, M. A. (1994). A German child's first day of school: «Der Ernst des Lebens hat begonnen» («The seriousness of life has begun»). *Day Care & Early Education*, 22(2), 16–18. <https://doi.org/10.1007/BF02361326>
- Stanek, A. H. (2020). Displacement of problems – on children's transition from kindergarten to school. *Psyke & Logos*, 41(1), 39–56.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Turner, V. (1985). *On the edge of the bush. Anthropology as experience*. University of Arizona Press.
- Turner, V. W. (1996). Betwixt and between. The liminal period in rites de passage. I T. H. Eriksen (Red.), *Sosialantropologiske grunntekster* (s. 509–523). Ad notam Gyldendal.
- Van Gennep, A. (1999). *Rites de passage. Overgangsriter* (E. Ringen, Overs.). Pax.

Forfatteromtaler

Atle Rønnestad Kaasin er stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) der han arbeider med ph.d.-prosjektet «Fellesskapelse ved skolestart i førsteklasse». Han er utdannet allmennlærer og har en master i læring og undervisning. Etter 20 år som lærer og skoleleder, ble han i 2016 ansatt ved USN. Her underviste han i pedagogikk og var i en treårsperiode programkoordinator for grunnskolelærerutdanningen 1–7, campus Porsgrunn, før han i 2021 begynte på doktorgradsarbeidet.

Hilde Dehnæs Hogsnes er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun er utdannet og har arbeidet som barnehagelærer. I tillegg har hun master- og doktorgrad i pedagogikk. For tiden er hun postdoktor og veileder samtidig på masteremnet begynneropplæring i grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er barns overgang fra barnehage til SFO og skole og lek og læring i barnehage, SFO og skolens begynneropplæring.

Liv Torunn Eik er førsteamanuensis emerita i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har utdanning og praksis som barnehagelærer og har senere tatt master- og doktorgrad i pedagogikk. Nå underviser hun i barnehagelærerutdanning, veilederutdanning og i masterutdanning i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er barns overgang fra barnehage til SFO og skole, lek og studenters overgang fra utdanning til yrke.

Jostein Paulgård Østmoen er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han er utdannet allmennlærer og barnehagelærer med master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Hans forskningsinteresser er barnehagepedagogikk med hovedfokus på lek og overganger, samt profesjonsutøvelse (og danning) i høyere utdanning.