



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Det er bare den minste bukken Bruse som skal til rektor og få kjøft»

En kvalitativ studie om bruken av overgangsobjekt i overgangen fra barnehage til skole

Kathrine Håkonsen Jensen

Mastergradsoppgave i begynneropplæring 1.-7. trinn, LER-3908, mai 2024

Ved å respektere og videreføre arbeidet som er gjort i barnehagen, skapar skolen eit godt utgangspunkt for vidare læring hos barna. I staden for å spørje om enkeltbarnet er skoleklart, må ein heller spørje om skolen er barneklar. (Høigård, 2013)

Forord

Et langt utdanningsløp er nå over, noe som er både vemodig og godt. Etter 18 år på skolebenken er jeg nå klar til å ta fatt på en ny og spennende periode i livet; livet som lærer, som er en stor overgang i seg selv. Fem år på grunnskolelærerutdanninga har inneholdt mye frustrasjon, latter, tårer, mye læring og ikke minst alle fine hverdagsøyeblikk og gleder med medstudenter, forelesere, veiledere og alle menneskene ute i praksisfeltet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Morten Bartnæs. Takk for dine gode innspill og klare tilbakemeldinger, og i tillegg til å hjelpe oppgaven videre har du vært realistisk og oppløftende om prosjektet. Jeg vil også takke min biveileder Kristin Emilie Willumsen Bjørndal for gode tilbakemeldinger og refleksjon gjennom prosessen.

En stor takk rettes også til informanter, både store og små, som har tatt meg imot og sagt seg villig til å bidra inn i masterprosjektet. Det er både sprekt og omtenkstomt i en hektisk hverdag, og det kreves mot å slippe andre inn.

En ekstra takk til Finnsnes barneskole som på det hardeste, som høygravid student uten noe klar plan, engasjerte meg til å ta en sjanse og søke jobb. Det har vært en ekstra stor motivasjon for det siste året med masterskriving.

Jeg ønsker også å takke familie og venner som har heiet på meg frem mot mål, og spesielt til mor for å ha korrekturlest oppgaven.

Den aller største takken må gå til mine kjære og omsorgsfulle samboer Andreas. Uten deg hadde jeg aldri klart det, og uten deg hadde jeg heller ikke hatt vår fine Sigrid. Takk for at du har tatt deg tid til å være hjemme med den fine jenta vår, slik at jeg kunne bli ferdig innen normert tid. Jeg setter også stor pris på at når tankekjøret og stresset står på som verst så står du støtt ved min side. Alltid.

Dere to er verdt all strevet.

Tromsø, mai 2024

Kathrine Håkonsen Jensen

Sammendrag

Hvordan kan overgangsobjekter bidra til at barn kan oppleve sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, og hva definerer et godt overgangsobjekt? Formålet med dette masterprosjektet er å avdekke hvordan et overgangsobjekt kan bidra som støttende, gjennom å analysere bildeboka *Bukkene Bruse begynner på skolen* (2017). For å svare på hvordan boka kan fungere som overgangsobjekt tar studien utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1) Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruken av *Bukkene Bruse begynner på skolen* som overgangsobjekt, og hvilke tolkningsrom kan åpne seg når barn opplever boka?

2) Hvordan responderer barnehagebarn i alderen 5-6 år på høytlesing av boka *Bukkene Bruse begynner på skolen*, og hvilke former for samhandling lar seg observere i opplesningssituasjonen?

I denne enkeltcasestudien er datamaterialet samlet inn gjennom en bildebokanalyse av boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* (2021), samt observasjon av boka brukt i høytlesing for ei gruppe på fem barn som går siste året i barnehagen. Gjennom barnas samhandling, reaksjoner og innlevelse viser datamaterialet hvordan høytlesing av bildeboka kan ha positiv innvirkning på barnegruppa og skape en felles tekst. Det foreligger også en presentasjon, kontekstualisering og diskusjon av hovedpunkter fra Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og SFO* (2021) som utgangspunkt for å svare på problemstillingen.

Analysen av bildeboka avdekker blant annet på hvordan teksten fungerer godt i høytlesning. Ut fra analysen av opplesningen, viser studien hvordan humor og spenning ikke bare gjør at barna lytter, men også engasjerer barna til å bidra i et samspill med tekst og oppleser gjennom å fortelle videre, stille spørsmål og tolker bilder. Samspillet mellom bildebokanalyse og observasjoner i høytlesing er utgangspunkt for drøftingen og belyses gjennom det teoretiske rammeverket som tar for seg litteratur i skolen, leseforståelse, bildebok og høytlesing. Høytlesingen bidrar til at barna opplever en felles tekst og gjennom en felles tekst skapes det rom for å bygge relasjoner, jobbe videre med barnas erfaringer og barn kan bidra med kunnskapen de innehar: noe som også er kjennetegn på at en overgangsprosess er god og på barnets premisser. Casestudiet bidrar til fagfeltet i diskusjonen av utvalg av overgangsobjekt da spesielt for Tromsø kommune, men også generelt for kommunene. I tillegg understrekes viktigheten av refleksjon rundt valg av litteratur som presenteres for barn.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	4
Sammendrag.....	5
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Prosjektets bakgrunn og formål.....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
2 Overgang i nasjonale styringstekster: En kontekstualisering.....	6
2.1 Lovverkets føringer for overgangen fra barnehage til skole.....	6
2.2 Overgang i rammeplanen.....	6
2.3 Overgang i læreplanen.....	6
2.4 Kritikk av overgangen fra barnehage til skole.....	7
3 Tromsø kommunes <i>Plan for overgang og sammenheng [...]</i>	8
3.1 <i>Plan for overgang og sammenheng [...]</i>	8
4 Overgang og overgangsobjekt.....	10
4.1 Overgang fra barnehage til skolen – endring og kontinuitet.....	10
4.2 Overgangsobjekt eller grenseobjekt – eller begge?.....	13
4.2.1 Overgangsobjekt.....	13
4.2.2 Grenseobjekt.....	14
4.3 Tromsø kommunes «Overgangsobjekt».....	14
4.4 Én plan for overgang for alle?.....	17
4.5 Litteratur i skolen.....	18
4.6 Leseforståelse.....	19
4.7 Bildebok.....	20
5 Metode.....	22
5.1 Forskningstilnærming.....	22
5.2 Studiens kvalitet.....	24

5.3	Bildebokanalyse	25
5.4	Utvalg og rekruttering	28
5.5	Datainnsamling i barnehagen	30
5.6	Analyse av videomateriell fra observasjon	32
6	Litterær analyse av <i>Bukkene bruse begynner på skolen</i>	38
6.1	Bukkene Bruse-universet	38
6.2	Handling	39
6.3	Paratekst	40
6.4	Layout, fargeteknikk og fargebruk.....	41
6.5	Ikonotekst og fokalisering.....	43
6.6	Perspektiv, eventyrsjanger og intertekster	44
6.7	Verbaltekstens virkemidler	46
6.8	Tekstens mangfold og identifisering med skolestartere.....	48
6.9	Problematikk i skolestarteres tolkningsrom	49
6.10	Oppsummering	50
7	Analyse av video fra observasjon i barnehagen	51
7.1	Opplseren som medierende element.....	52
7.2	Barnas medvirkning	55
8	Drøfting	58
8.1	Bildebok	58
8.2	Høytlesing	59
8.3	Tekstens handling.....	61
8.4	Tromsø kommunes bruk av overgangsobjekt	63
8.5	Oppsummerende drøfting.....	64
9	Avslutning	66
9.1	Forslag til implementering og videre arbeid	66
9.2	Videre forskning.....	67

10 Referanseliste	69
Vedlegg	75
Vedlegg 1	75
Vedlegg 2	76
Vedlegg 3	79

Bildeliste

Bilde 1 – Omslagsside.....	40
Bilde 2 – Oppslag 14.....	43

Tabelliste

Tabell 1 - Tematisering av skolevirkelighet.....	34
Tabell 2 - Samhandling	35
Tabell 3 - Oversettelsesprosessen i høytlesingen.....	36

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I arbeidet som lærer med master i begynneropplæring skal jeg ta imot spente førsteklasinger som går gjennom en overgang – fra å være barn som går i barnehagen til å skulle bli elev i skolen. Gjennom mine fem år på grunnskolelærerutdanningen har jeg hørt forelesere legge vekt på den viktige overgangen, og at barna må oppleve sammenheng i overgangene.

Norkyn, Andersen, & Hanssen (2021) forklarer at det er viktig ovenfor barna å skape en rød tråd mellom barnehage og skole for å representere en kontinuitet. Dette kan være gjennom skoleforberedende aktiviteter som har fokus på utvikling av sosial kompetanse og praktiske ferdigheter, gode forberedelser av relasjonsbygging og et større fokus på kjennskap til arbeidsmåter på tvers av kulturene (Norkyn, Andersen, & Hanssen, 2021). En rapport gjennomført på oppdrag av Utdanningsforbundet presenterer sentrale undersøkelser og analyser fra implementeringen av rammeplanen. Rapporten viser til at flere styrere i barnehagen trekker fram rutiner hvor det tas i bruk «grenseobjekt» og «overgangsobjekter» som gode, og at de har positiv innvirkning på tilvenning og overganger i barnehagen. Styrerne opplever det betydningsfullt i arbeidet med kontinuitet og tilknytning og viser til at objektene har mulighet for å skape trygghet (Eide, Lotsberg, Rydland, Kvilhaugsvik, & Børhaug, 2023, ss. 202-203). Dette til tross for at fenomenet ikke er eksplisitt presentert i rammeplanen.

I psykologisk forskningslitteratur er det mye fokus på overgangen fra å være med sine nærmeste voksenpersoner, til livet i barnehagen hvor barnet skal dele oppmerksomheten til de voksne med mange barn. Dette viser for eksempel Winnicott (1971) i sin forskning hvor han forklarer hvordan bruken av overgangsobjekt for spedbarn gjerne viser seg gjennom at spedbarnet bruker sutt for å dekke behovet som mors pupp gir. Forskningen har derimot færre eksempler på hva som kan være et godt egnet overgangsobjekt for barnet som skal gjennom overgangen fra barnehage til skole. Likevel presenterer Hogsnes (2019) i sin forskning hvordan barna blant annet ble oppmerksom på bøker, lekeapparater og gjenkjennbare objekter fra barnehagen i det fysiske miljøet på skolen ved et skolebesøk.

Både skole og barnehagen er gjennom opplæringsloven¹ (1998) § 13-5 og barnehageloven (2005) § 2 a forpliktet til ha et samarbeid der det overordnede målet er å skape en trygg og god overgang for barna. Skoleeier har som hovedansvar å skape et samarbeid mellom barnehage, skole og SFO. Skoleeier er også forpliktet til å utarbeide en plan for samarbeidet. Hvordan planen skal se ut eller hva planen bør inneholde, finnes det etter hva jeg kan se, ingen klare føringer om. Samtidig har Kunnskapsdepartementet gjennom veilederen *Fra eldst til yngst* (2022) utarbeidet flere retningslinjer og anbefalinger til hva skolens og barnehagens arbeid bør omfatte. Det kommer frem i denne veilederen at det er viktig å bygge videre på barns erfaringer, kunnskap og ferdigheter fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14). Å bygge videre på det barna har med seg fra barnehagen, skal skape «forbindelseslinjer» som igjen skal ha en brobyggende effekt for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14).

Min interesse for å studere Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og SFO* (2021) oppsto etter en samtale med barnehageansatte under et feltarbeid i barnehagen på fjerde studieår gjennom masteremnet *Begynneropplæring: Det lekende og lærende barnet*. Sammen med barnehagelærer diskuterte vi hvorvidt de kjente overgangsplanen som Tromsø kommune har utarbeidet. Jeg fikk inntrykk av at dette var noe de barnehageansatte ikke hadde viet spesielt mye tid til, annet enn at de fysiske overgangsobjektene befant seg i barnehagen. Jeg ble interessert i hvorfor det hadde seg slik, og i betydningen overgangsobjektene eventuelt hadde for barna som stod foran overgangen. Jeg valgte å se nærmere på planen, og fant kravet om overgangsobjekter interessant. For hva var intensjonen med og bakgrunnen for tanken om et overgangsobjekt?

Både overgangsobjekt og grenseobjekt defineres som objekter (både konkret og abstrakt) som skal bidra til en lettere overgang. Mens overgangsobjektet primært fokuserer på barnets følelsesmessige trygghet under overgangen, er grenseobjektet mer knyttet til markeringen av overgangen mellom to kulturelle praksiser. Selv om begrepene ofte brukes om hverandre, eksisterer det likevel en viss forskjell i definisjonene (Hogsnes, 2019, s. 92). Jeg vil i denne oppgaven i hovedsak benytte meg av begrepet «overgangsobjekt» i samsvar med Tromsø kommune. Samtidig vil jeg påpeke at etter å ha arbeidet med teorien for denne oppgaven

¹ 1. August 2024 trer en ny opplæringslov i kraft.

opplever jeg begrepet grenseobjekt mer passende for objektene i fenomenet overgang fra barnehage til skolen.

1.2 Prosjektets bakgrunn og formål

Jeg ble introdusert for boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* gjennom emnet

Begynneropplæring: Det lekende og lærende barnet ettersom boka var på pensumlista. Boka ble brukt i en dramaundervisning hvor fokuset var på hvordan en kan leke en bok ved å dra ut enkelte elementer i boka for å arbeide videre med; eksempelvis skrive brev til Bukkene Bruse, leke med rollene og scenene i boka eller møte karakterene gjennom lærer-i-rolle. Denne dramaundervisningen gjorde meg nysgjerrig på bokas detaljer, for eksempel humoren som i første rekke appellerer til voksne. Å jobbe videre med barns erfaringer knyttet til litteratur og tekst er et av flere viktige punkt i overgangen ettersom barna får ta med seg erfaringer de har gjort, inn i nye læringssituasjoner. Gjennom aktiviteter som for eksempel høytlesing, lærer også barn mye om seg selv, andre mennesker og om andre- og egen kultur (Traavik, 2013, s. 43). I tillegg får barna gode opplevelser sammen, samt at de får oppleve skriftspråkstimulering som er sentralt i den første skrive- og leseopplæringen.

Det er interessant å se hvordan kommunale planer legger føringer for gjennomføring av overgangsfasen, spesielt med hensyn til utvalgt litteratur. Barnehagen og skolen blir pålagt å bruke spesifikke bøker og ressurser. Imidlertid presenterer ikke Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng [...] en tydelig strategi for hvordan den foreslåtte litteraturen skal anvendes i praksis. Mangelen på retningslinjer for bruk av overgangsobjektene kan potensielt føre til betydelig variasjon i arbeidsmåtene som benyttes. Dette bringer også frem et paradoks fordi selv om bildeboka er obligatorisk i barnehagen, vil det likevel være frivillig for barna å delta aktivt i samhandling med den. Dette synliggjør også et behov for refleksjon over hvordan det kan sikres en enhetlig implementering av overgangsobjekter som i praksis vil støtte barna fra barnehagen til skolen. Det kan også oppleves utfordrende for lærere i skolen å ta arbeidet med overgangsobjektene videre, dersom de ikke har oversikt over hva barna har vært gjennom. Ettersom det ikke foreligger forslag til implementering av hvordan man skal jobbe med litteraturen i praksis, vil det kunne føre til en variasjon i barnas opplevelse og erfaringer når de begynner på skolen. For eksempel kan det være at barnehagen har litteraturen tilgjengelig, men ikke nødvendigvis inkluderer den i sin pedagogiske praksis, noe som resulterer i at barnas forkunnskaper vil være vanskelig å forutse.*

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Basert på teori for overgangsobjekt og kjennetegnene på hvordan et overgangsobjekt kan fungere støttende for barn i overgangen fra barnehage til skole ønsker jeg å se nærmere på en utvalgt case hvor jeg tar utgangspunkt i et allerede etablert overgangsobjekt. Jeg vil derfor i denne masteroppgaven undersøke hvordan boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* kan fungere som et overgangsobjekt gjennom en analyse av bildeboka. For å svare på hvordan boka kan fungere som et overgangsobjekt har jeg videre utformet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruken av *Bukkene Bruse begynner på skolen* som overgangsobjekt, og hvilke tolkningsrom kan åpne seg når barn opplever boka?
- 2) Hvordan responderer barnehagebarn i alderen 5-6 år på høytlesing av boka *Bukkene Bruse begynner på skolen*, og hvilke former for samhandling lar seg observere i opplesningssituasjonen?

For å svare på det første forskningsspørsmålet vil jeg gjennomføre en analyse av bildeboka der jeg fokuserer på trekk som jeg antar kan åpne for tolkningsrom for barn. I dette vil det også være sentralt å peke på steder i teksten som kan være utfordrende eller upassende for barn i aldergruppen 5-6 år. Barn som ikke har tilstrekkelig avkodingsferdigheter enda, vil gjennom lesing av en multimodal tekst som bildeboken, kunne ta del i lesingen ettersom bildene også representerer tekstens handling.

I det andre forskningsspørsmålet ligger fokus på å observere en virkelighetsnær høytlesing av boka for å se hvordan barna reagerer på elementene i boka, og hva de uttrykker underveis i lesingen. Dette vil også kunne gjøre det mulig å trekke slutninger om hvilke elementer som appellerer til aldersgruppa, og hvordan oppleserens høytlesing påvirker barnegruppa gjennom samhandling. Høytlesing åpner opp for et felleskap gjennom en felles tekst og felles referanseramme, noe barna også kan ta med seg videre i samhandling og lek.

Jeg har til nå presentert tema og bakgrunn for forskningsprosjektet, samt noen synspunkter fra tidligere forskning. Videre vil jeg presentere prosjektets kontekst, slik den kommer til syne i nasjonale og lokale føringer for overgangen. Jeg vil også presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven gjennom begrepsavklaring og konteksten til begrepet «overgangsobjekt» og definisjoner på en god overgang. Jeg kommer også inn på bruk av litteratur i skolen, med hovedvekt på bildebok og leseforståelse. I det teoretiske

rammeverket foreligger det også en nærlesing og gjennomgang av Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng [...] med hovedfokus på overgangsobjekter.*

Deretter går jeg videre til forskningsprosjektets metodiske tilnærming hvor jeg presenterer teori knyttet til bildebokanalyse, samt videoinnsamling og -analyse som metode av oppgavens empiri. Jeg vil deretter legge frem bildebokanalysen av boka *Bukkene Bruse [...]*, med et hovedfokus på tomme plasser og tolkningsrommene boka tilbyr, sett gjennom et voksenperspektiv. Etter analysen av boka vil jeg presentere funn gjort i observasjon fra høytlesingen av boka, hvor det overordnede fokuset på analysen vil være oppleserens mediering, barnas medvirkning og samhandling i høytlesingen. Valget om å kun observere i barnehagen er en avgrensing gjort basert på tid og tilgjengelighet. Ettersom tidspunktet for masterprosjektets gjennomføring var sent på høsten og avsluttet i mai var det ikke gjennomførbart å se hvordan overgangsprosjektet ble presentert i starten av skoleåret for skolestarterne. Jeg valgte derfor å fokusere på den minste målgruppen. Det ideelle ville vært og fulgt implementeringen av overgangsobjekt fra barnehagen og videre inn i skolen, men dette lot seg ikke gjennomføre på bakgrunn av tid. Jeg har også valgt å observere høytlesingen, og ikke intervju barna etter endt lesing. En samtaleform som intervju vil nødvendigvis ikke i ettertid reflekterer den praksisen som er vanlig i barnehagen i Tromsø. Avslutningsvis i avhandlingen presenterer jeg drøftingen, med eksempler fra boka, på hvordan den kan fungere som en støtte i barns overgang fra barnehage til skole. Jeg vil avslutningsvis initiere hvordan både barnehager og skoler kan bygge videre på boka og barnas erfaring fra lesingen.

Gjennom masterprosjektet ønsker jeg at lærere innenfor begynneropplæringsfeltet og barnehagelærere som arbeider med barn i overgangen skal bli inspirert til å ta gode valg for overgangsobjekter, samt se nytteverdien et overgangsobjekt kan ha for barna. Jeg ønsker også å sette fokus på hvordan bildebok kan fungere støttende for barnet.

2 Overgang i nasjonale styringstekster: En kontekstualisering

Overgangen fra barnehage til skole er en sentral fase i barns oppvekst. Den er preget av juridiske, pedagogiske og samfunnsmessige faktorer. Jeg vil i dette teorikapittelet presentere momenter fra lover, planer og pedagogisk-psykologisk teori som omhandler overgangsprosessen. Dette er for å kontekstualisere føringer som foreligger Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng [...]*. Jeg starter med en gjennomgang av opplæringsloven og barnehageloven og dens føringer for overgangen. Videre vil jeg se på føringer i planverket for barnehage og skole.

2.1 Lovverkets føringer for overgangen fra barnehage til skole

Lovverket sier at skolen er forpliktet til å samarbeide med barnehagen gjennom opplæringsloven (1998) § 13-5 *Plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen*. Her legges også hovedansvaret for samarbeidet til skoleeier, som også skal utarbeide en plan for samarbeidet. Samarbeidet har det overordnede målet om å skape en trygg og god overgang for barna. I likhet er barnehagen også underlagt lovverket i barnehageloven (2005) § 2 a *Plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole*.

2.2 Overgang i rammeplanen

Rammeplan for barnehagen poengterer at samarbeidet for overgangen skal skje i samråd med foreldre, skole og fritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeidet skal sikre en trygg og god overgang. Barnehagen har også et særlig ansvar «De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen». Gjennom erfaringer, kunnskaper og ferdigheter skal barnehagen legge et «godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen». Det poengteres også i rammeplanen at barna «skal bli kjent med skolen og skolefritidsordningen», som en del av arbeidet om en tryggere overgang (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3 Overgang i læreplanen

I læreplanverket for skolen kommer det frem i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) av læreplanen at skolen skal sørge for et «godt og systematisk arbeid i overgangene for å lette endringen i barnas liv». Skolen har også et særlig ansvar i arbeidet med å være et inkluderende læringsmiljø, et profesjonsfellesskap og sikre en god skoleutvikling. Det legges til grunn at et «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, 2017). dette er i likhet med barnehagens føringer.

2.4 Kritikk av overgangen fra barnehage til skole

Etter min oppfatning foreligger det et klart ønske i utdanningsfeltet at barnehagen ikke skal bli en skolifisert-institusjon som en større del av utdanningssystemet. Det er også et poeng at barn i overgangen ikke må sees på som objekter som må føres fra en institusjon til en annen, gjennom en generalisering om at barn ikke er i stand til å være selvstendig i en overgangsprosess. Som Nilsen (2019, ss 87-88) referer til i sin forskning handler barneperspektivet om at:

Vi må ta på alvor det barna mener er viktig og meningsfylt, selv om det kanskje går på tvers av det vi som voksne og velmenende pedagoger mener er «bra for barn». Før vi kan vurdere hva som er «bra for barn» må vi vite barnas ståsted, vi må vite hva de kan og vet ut fra deres premisser. Dette krever at vi frigjør oss fra forestillingen om det naive, uvitende og primitive barnet.

Barna i barnehagen skal bygges opp til å glede seg til skolen, glede seg over noe nytt og å få ta del i et annet miljø. Øksnes og Schanke (2023, s. 18) viser til at idéen om skolifisering og tanken om å gjøre barna skoleklare kan forstås som en trussel mot barnehagens tradisjon. Som den sårbare situasjonen overgangen kan være, vil det være individer som finner det mer vanskelig enn andre, og vi må som lærere i begynneropplæring ha et større fokus på å støtte disse enn å ta fra dem selvstendigheten. For noen kommer overgangen til å være utelukkende positiv, og av å ha overgangskompetanse vil barna ha godt grunnlag til å håndtere overganger senere i livet. For de vil med sikkerhet komme. Høigård (2013, s. 37) fremholder at gjennom å respektere og videreføre arbeidet som er gjort i barnehagen, skaper man et godt utgangspunkt for videre læring. Hun peker også på at man istedenfor å spørre om enkeltbarnet er skoleklar, må man heller spørre skolen og den er barneklar.

3 Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng* [...]

I dette kapittelet ønsker jeg å se nærmere på detaljer i Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO)* (2021). Jeg vil presentere planen kort, og deretter nærlese og kontekstualisere avsnittene der begrepene overgangsobjekt introduseres, samt se på forskjeller og likheter mellom disse. Gjennom dette kapittelet vil jeg vektlegge *Barns overgang fra barnehage til skole og fritidsordning* (Hogsnes, 2019), da forskningen er sentral og ofte referert til på feltet overgang fra barnehage til skole. Boka tar utgangspunkt i ph.d. avhandlingen til Hogsnes *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* (Hogsnes, 2016) som jeg også vil jobbe ut fra siden læreboka er en forenkling av denne.

3.1 *Plan for overgang og sammenheng* [...]

Etttersom jeg har begrenset kapasitet til å gjennomføre en dokumentanalyse i snever forstand, har jeg tatt i bruk nærlesing og tematisering av innholdet av overgangsplanen med fokus på overgangsobjekt. I innledningen til Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng* [...] (2020, s. 3) forklarer kommunen at intensjonen med planen er at barnehager, skoler og SFO oppretter et forpliktende samarbeid. Samarbeidet har som mål å sikre progresjon og sammenheng i barns faglige og sosiale utvikling det siste året i barnehagen og det første året på skole og SFO.

Planens målgruppe er alle offentlige og private barnehager og skoler i Tromsø kommune, og er en forpliktelse for de som jobber med de eldste barna i barnehagen og de yngste i skolen og SFO. (Tromsø kommune, 2020, s. 3) Lederne i barnehagen og skolen gis et særlig ansvar for gjennomføring av planen gjennom «Det ligger et særskilt lederansvar å sikre at planens intensjon og tiltak blir gjennomført» (Tromsø kommune, 2020, s. 3)

Planen fremstår som et blandingsdokument, med lovverk og føringer, informasjon og teori for overgang samt nyttige kilder og materiell til ansvarshavende for overgangen, altså styrere og skolelederne. Teksten er ikke en forskningstekst, men planen ser ut til å skape autoritet gjennom en vitenskapelig siteringsmåte, samtidig som planen ikke helt oppfyller kravene som stilles til en vitenskapelig fremstilling, noe jeg kommer tilbake til seinere. Planen er utformet

som et hefte med innholdsfortegnelse, informasjon knyttet til planens mål og intensjon, foreldrenes rolle, SFO sin rolle, skolens rolle, barnehagens rolle i tillegg til informasjon og forventinger knyttet til sammenhengen mellom barnehagen og skolen. Bakerst i heftet finnes en referanseliste, samt vedlegg, for eksempel årshjul med plan for samarbeid, samtykkeskjema, forslag til gjennomføring av vennskspsgrupper, skjema for oversikt over elever og til to sanger (Tromsø kommune, 2020, ss. 11-26).

Planen legger videre vekt på at det gode faglige samarbeidet bygger på en forståelse og kunnskap om barnehagen og skolens særpreg og likheter. Videre kommer det frem at det ikke er gitt at de ansatte i barnehage, skole og SFO kjenner til hverandres læringssituasjoner, og at planen derfor skal sørge for velutviklede strukturer for samarbeid, og at «Tiltak skal iverksettes slik at barna opplever kontinuitet og trygghet i et sammenhengende opplæringsløp.» (Tromsø kommune, 2020, s. 3) Planen er utformet med bilde av barn på forsiden av dokumentet. Videre i heftet er det også brukt flere bilder og det er gjennomgående barn, ikledd uteklær som leker i det jeg tyder som et uteområde som kan virke typisk for barnehagene i Tromsø. Bildene skaper et inntrykk av lek, glade barn og tilsynelatende det man betegner som «tradisjonelle» skolesituasjoner i illustrasjonene.

Planen har to mål. Det ene er rettet til barn gjennom at «Alle barn i Tromsø kommune skal oppleve en god og trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO med kontinuitet, helhet i opplæring og oppfølging.» Det andre er rettet mot ansatte «Voksne i barnehage, skole og SFO skal ha gjensidig kjennskap til hverandres arenaer og legge til rette for godt samarbeid til beste for det enkelte barn.» (Tromsø kommune, 2020, s. 3) Planen presenterer så fire former for sammenheng, som er av stor betydning for barnet samt de voksne som skal samarbeide. De fire formene for sammenheng er den «kommunikasjonsmessige, den filosofiske, den fysiske og den sosiale sammenhengen» hvor de referer til Broström (2009) og Fabian (2007). Her utdyper de hvordan de planlegger tiltak innenfor hvert område, for å sikre målsetningen med planen (Tromsø kommune, 2020, s. 5) Eksempelvis vil et tiltak for den sosiale sammenhengen være å etablere vennskspsgrupper på tvers av barnehager for å skape et treffpunkt.

Da ivaretas eksisterende vennskap og nye vennskspsrelasjoner etableres. Ved planlegging og gjennomføring av noen av disse treffene skal representanter for skole og SFO også delta. Dette for å bidra til bedre kjennskap og forståelse for hverandres innhold, særpreg og arbeidsmåte. (Tromsø kommune, 2020, s. 9)

4 Overgang og overgangsobjekt

Overgangsriter er riter som belyser skifte av sted, sosial posisjon og alder (Gennep, 1999, s. 9). Det betegnes som et tradisjonelt ritual som skal markere en overgang for individet som flytter fra en status til en annen (Hodne, 2006, s. 32). En måte å definere ritualer på er at det er tegn, eller sosiale og kulturelle mønstre (Amundsen, 2006, s. 18). Ritualer som ikke er tilknyttet religion betegnes ofte som sekulære (Amundsen, 2006, ss. 26-27). En type sekulært ritual i barnehagen kan være knyttet til fenomenet «rosaruss». Det har fra tidligere vært en innvielsesrite gjennom russedåp, og skal markere at barna går fra å være barnehagebarn til å bli elever i skolen. Overgangen fra barnehage er preget av mange ritualer og tradisjoner. Noen barnehager har som tradisjon å markere siste dag i barnehagen gjennom at barna får hoppe ut vinduet, istedenfor å bruke døren. Disse markeringene er med på å tydeliggjøre skille hvor de ikke lenger er barnehagebarn, men barn som skal på skolen. Slike tradisjoner finnes også i skolen, og et eksempel på det kan være den seremonielle oppstarten mange har første skoledag. Det blir betegnes som en merkedag hvor barna gjerne kommer finere kledd med foreldrene i hånden. Barna er spente på å skulle ta del i noe nytt, men samtidig er det en dag som ofte blir gjort stas på. Ritene markerer en forskjell og det er for mange en forskjell som de gleder seg over.

4.1 Overgang fra barnehage til skolen – endring og kontinuitet

En overgang er ofte betegnet som en endring. Man beveger seg fra noe, og over til noe nytt. Om endringen er positiv eller negativ er ikke implisert i begrepet alene. Likevel vil begrepet overgang i tilknytning til endringen fra å være et barnehagebarn til å bli en skoleelev ofte brukt sammen med ordene *sammenheng* og *kontinuitet*.²

Veilederen fra Kunnskapsdepartementet *Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (2022) har som formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Planen er laget for å «gi retningslinjer og anbefalinger i arbeidet, klargjøre bestemmelser på feltet og vise gode måter å følge opp disse bestemmelsene» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 8). Det legges også stor vekt på å bygge videre på erfaringene barn har med fra barnehagen.

² I dette avsnittet og seinere på s. 12, 14, 30 og 31 gjenbraker jeg noen passasjer fra et arbeidskrav levert innenfor emnet LER-3500-1 Metode høsten 2023

Det kommende skolebarnet har med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter fra barnehagen på flere områder, som et godt grunnlag for skolestart. Ved at skolen er kjent med og bygger videre på dette kan det bidra til sammenheng og kontinuitet i det tidlige lærings- og omsorgstilbudet. Målet må være å skape forbindelseslinjer mellom de to institusjonene slik at det ikke overlates til barnet selv å finne veien i alt det nye det møter. (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14)

Overgangen mellom barnehage og skole er et mellomstadium i barns liv, hvor det foregår et identitetsskifte. Det er nye sosiale vilkår, nytt fysisk miljø, andre sosiale koder og forventinger til læring som skiller seg fra barnehagens pedagogiske praksis. (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3) Ifølge Becher, Bjørnstad og Hogsnes (2019, s. 16) er kvaliteten på tilretteleggingen av denne overgangen av stor betydning for barnets trivsel og videre utvikling og læring. De hevder videre at forskningen er entydig på at kontinuitet mellom utdanningssystemer og en positiv start på skolen vil bidra til langsiktig og gode læringsbetingelser for barna både sosialt og kognitivt (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 17). For barn er det viktig og avgjørende at de får møte skolen med hele seg, og at skolen har et ansvar for å jobbe ut fra barns opplevelser og erfaringer både fra barnehage og SFO frem mot skolestart. (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 17).

Thoresen og Aukland (2020, s. 16) forklarer at negative opplevelser knyttet til overgang er et fenomen som bør forebygges og reduseres. En overgang kan virke som et brudd og skape usikkerhet dersom den blir for stor. Opplevelsen av sammenheng, derimot, er noe som bør planlegges og er ønskelig. Den er knyttet til mestring, kontinuitet og trygghet (Thoresen & Aukland, 2020). Også barnas sjanse for å oppleve en sammenheng blir større om det finnes gode planer for innhold og progresjon.

Overganger kan være både store og små og vi har både hverdagsoverganger som skifte i aktiviteter, overgangen fra lek til spisetid eller overgangen fra hjem til barnehage. Disse definerer Hogsnes (2019, s. 56) som horisontale overganger og karakteriseres med at det er noe som barnet møter jevnlig og ofte. På den andre siden har vi større overganger. Eksempelvis når man begynner i barnehagen eller som i dette tilfellet når man begynner på skolen og disse vertikale overgangene kan ofte oppleves som brudd (Hogsnes, 2019, s. 56). Når barn begynner på skolen vil blant annet relasjonen til de ansatte i barnehagen bli brutt og det er tilfeller der man mister kontakt med venner fra barnehagen. Skolen inneholder et nytt, med et fremmed fysisk miljø hvor det også foreligger forventinger i det nye miljøet. Hogsnes

(2019, s. 57) vektlegger at barnas tidligere positive erfaringer med overgangskompetanse vil gjøre dem bedre rustet til å tolke og forstå de nye miljøene, og til å kunne delta i dem.

Bruddet barna opplever, er ikke entydig negativt, og som Hogsnes og Moser (2014) hevder, er dette et brudd som ofte vil være i tråd med barns egne forventninger og ønsker om et skifte av miljø.

I en studie av Akkerman og Bakker (2011, s. 133) defineres grenser som et møtepunkt mellom sosiale kulturer og praksiser som har ulikheter, som på samme tid inneholder elementer som er relevante for hverandre. Barnehage og skole er i likhet også to institusjoner med noenlunde samsvarende rammer, mandater og læringskulturer, som skal samarbeide for en overgangsprosess til det beste for barnet. I veilederen *Fra eldst til yngst - samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* fra Kunnskapsdepartementet (2022) kommer det fram at i arbeidet med å legge tilrette for sammenheng, samarbeid og en god overgang er det viktig at barnehagens og skolens særpreg og ulike mandater opprettholdes. Historisk sett kan man trekke linjer til intensjonen bak seksåringens inntog i skolen gjennom Reform 97, hvor den uttrykte målsettingen var å kombinere det beste fra barnehagen og det beste fra skolen i første trinn for å skape en overgang til beste for barna. Akkerman og Bakker (2011, s. 132) forklarer at i arbeidet med å krysse grenser mobiliserer mennesket på tvers, for at overgangen skal være sammenhengende gjennom:

... search for ways to connect and mobilize themselves across social and cultural practices to avoid fragmentation. (Akkerman, 2011, s. 132)

Slik som jeg tolker det handler det om at mennesket leter etter fellesnevnerne på tvers av sosiale og kulturelle praksiser, og at disse fellesnevnerne hjelper individet å unngå brudd. I kryssing av grenser er det naturlig at barn søker etter måter å ta del på tvers av de sosiale og kulturelle praksisene overgangen berører (Hogsnes, 2019, s. 58). De ønsker å finne sammenhenger, for eksempel en gjenstand som er kjent, for å kunne delta i den nye praksisen. Gjenkjennelig materiell bidrar derfor til trygghet. Hogsnes (2019, s. 104) forklarer også at grenseobjekter, som for eksempel velkjente gjenstander, gjør at barna får overført kompetansen de innehar, gjennom disse gjenstandene. Det er en måte å finne trygghet i noe som er kjent fra tidligere settinger (Tveitereid, 2019, s. 122). Objektene blir betraktet som noe som bygger bro mellom to enheter, og materiell og objekter som befinner seg på tvers av de sosiale arenaene, kan fungere som grenseobjekt (Hogsnes, 2019, s. 90).

4.2 Overgangsobjekt eller grenseobjekt – eller begge?

Jeg ønsker å se nærmere på begrepene «overgangsobjekt» og «grenseobjekt» for å få frem likheter og ulikheter ved begrepene, hva som definerer valget av begrep og hvilke begrep som vil være mest forenelig med objektene knyttet til overgangen fra barnehage til skolen.

Hogsnes (2019, s. 92) skiller mellom begrepene grenseobjekt og overgangsobjekt, hvor overgangsobjektet ofte er en personlig eiendel som skaper trygghet hos barnet. Men i likhet med overgangsobjekter er også grenseobjekter et eller flere objekter som befinner seg i de ulike settingene barna møter. (Hogsnes, 2019)

Opplevelse av sammenheng mener pedagogiske psykologene John Dewey er knyttet til erfaringer (Dewey, 1974, s. 46). Han mener at erfaring ikke er en sum av praktisk viten, men heller et samspill mellom individ og omgivelser hvor individet både påvirkes og påvirker, i en kontinuerlig prosess. (Dewey, 1974, s. 16). Erfaringene mennesket tilegner seg, utgjør en kontinuitet og et samspill, hvor en erfaring viser tilbake til seg selv i form av tidligere erfaringer, og fremover, mot mulige erfaringer (Dewey, 1974, s. 47). Han ser på mennesket som betinget av samfunnet det lever i, og at det foregår et samspill mellom individet og omgivelsene. For synet på overgangen mellom barnehage og skole kan man i likhet med Dewey se på barnas forventning og erfaringer som en prosess. I denne prosessen beveger barnet seg fra å ha forventninger til skole, til opplevelsene i overgangen, og videre til faktiske erfaringer fra overgangen (Hogsnes, 2016, s. 21).

4.2.1 Overgangsobjekt

Psykoanalytikeren Donald Winnicott bruker begrepet overgangsobjekt som et objekt som fungerer som en symbolsk erstatning for noen eller noe i et spedbarns liv før barnet utviklet en mental kapasitet til å forstå at gjenstander eksisterer utenfor der du nå befinner deg (Winnicott, 1971). Winnicott (1971, s. 7) forklarer at objektet ikke er bare mentalt bilde eller det faktiske objektet, men et symbol som representerer det objektet som er av følelsesmessig verdi for barnet. Å bruke overgangsobjekt er for barn en kreativ måte å beherske det å være borte fra nære omsorgspersoner (Abrahamsen, 2015). Eksempelvis kan et teppe fungere som symbolsk erstatning for mor i en overgangsperiode der barnet skal være adskilt fra foreldrene. Barnet har da mulighet til å støtte seg til objektet når overgangen oppleves stor eller vanskelig. Abrahamsen (2015, s. 141) understreker at det er opp til hvert barn å finne sitt eget overgangsobjekt, og å bruke det på sin måte for støtte og trygghet, og vi kan derfor ikke velge overgangsobjektet for barnet. Likevel vil man kunne legge til rette objekter som barnet kan velge å ta i bruk (Abrahamsen, 2015, s. 141). Winnicott mener at tilknytningen og den

kreative bruken av overgangsobjekt er første steget inn mot symbollek, noe som defineres som et viktig steg i barns utvikling både kognitivt og følelsesmessig (Abrahamsen, 2015, s. 142). Det som ofte kjennetegner overgangsobjekter eller grenseobjekter, er at de defineres på barnas premisser, og at barnet må anerkjenne dem som noe som rører det følelsesmessige i barnet.

4.2.2 Grenseobjekt

Hogsnes' (2019, s. 104) forklaring av grenseobjekt er at gjennom kjente objekter, for eksempel bøker, kan bidra til trygghet og at barna får tatt i bruk og overført kompetansen de innehar. Hogsnes (2019, s. 101) har i en av sine forskningsprosjekter tatt med barnehagebarn på skolen hvor de skulle fotografere ting de syntes var viktige. En stor andel av barna fotograferte boka *Den lille larven Aldrimett* (Carle, 2015) og begrunnet det med at de hadde brukt boka i barnehagen og den var kjent.

Akkerman og Bakker (2011, s. 133) bruker begrepet «boundary objects» som best kan oversettes som «grenseobjekt». De bruker begrepet om objekter i form av artefakter som utgjør brobyggere i en overgangsprosess. I likhet med Hogsnes' (2019) forklaring av begrepet grenseobjekt, hvor fellesnevneren er at objektet skal være til stede i flere kulturer. I Akkerman og Bakkers (2011, s. 133) definisjon av grenseobjekter påpekes det at artefaktene eller objektene kan både være konkrete og abstrakt og betyr ulikt i sosiale strukturer og kulturer. Likevel må artefaktene være kjent i flere kulturer for å kunne fungere som et objekt på tvers av kulturer som et grenseobjekt (Akkerman, 2011, s. 393). Men grenseobjektene må skapes eller anerkjennes av barnet selv for å kunne defineres som et grenseobjekt.

4.3 Tromsø kommunes «Overgangsobjekt»

Om en ser beskrivelsene av overgangsobjekt i sammenheng med presentasjon av overgangsobjekt i *Plan for overgang og sammenheng [...]* av Tromsø kommunes kan man anta at en kommunal plan verken har påvirkningskraft eller myndigheten til å gjøre et objekt til et overgangsobjekt for barnet følelsesmessig, men gjennom at objektet er kjent, kan barna oppleve det tryggende. Jeg stiller meg derfor litt kritisk til valget av begrepet «overgangsobjekt». For objekter som skal oppleves brobyggende og støttende i en overgang fra barnehage til skole, vil det etter min forståelse av begrepene være mer passende å benytte begrepet grenseobjekt; altså objekter (både konkret og abstrakte) som befinner seg på tvers av sosiale kulturer, og som individet kan støtte seg på for å forhindre for store brudd i overgangen. På en annen side forstår jeg at kommunen velger å bruke begrepet

overgangsobjekt, sett i sammenheng med at det brukes i en *Plan for overgang og sammenheng* [...] som har fokus på overgangen.

Som tidligere nevnt er den fysiske sammenhengen en av de viktige formene for kontinuitet barn bør oppleve i overgangsprosessen. Barnehagebarns møte med skole og SFO utgjør en fysisk overgang der nye rom, nytt leke- og læringsmateriell vil utgjøre et brudd med det barna er vant med fra før. «For å møte den fysiske overgangen på best mulig måte vil det være viktig å utarbeide tiltak som skaper trygge barn i møtet med skole og SFO» (Tromsø kommune, 2020, s. 8). Planen nevner videre tiltak som: «tilrettelegging for et inkluderende lekemiljø, skole- og SFO-besøk samt leke- og læringsmateriell og overgangsobjekter som skal være med på å gjøre overgangen tryggere.»

I planen defineres bruken av overgangsobjekter som «gjenkjennelige objekter fra barnehagen som bidrar til at barna aktivt kan delta i brobyggende overgangspraksiser» (Tromsø kommune, 2020, s. 8) og eksemplifiserer overgangsobjekter som bøker, spill, leker og sanger som barna får et forhold til i barnehagen og finner igjen på skolen og i SFO. At objektene skal fungere brobyggende betyr at uavhengig av hvilke barnehage de kommer fra og hvilke skole og SFO de skal til vil de kunne finne samme objekt der. I beskrivelsen av hva et overgangsobjekt er, viser kommunen uttrykkelig til Hogsnes, men uten årstall. Likevel er det i kildelisten oppført artikkelen «Forståelse av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og fritidsordning» av Hogsnes (2014). Jeg valgte derfor å se nærmere på Hogsnes (2014) artikkel, og klarte ikke finne nøyaktig hvor i artikkelen kommunen har hentet informasjon de henviser til. Det er også lite informasjon i Hogsnes' artikkel som konkretiserer bruken av overgangsobjekt. Imidlertid retter Hogsnes og Moser (2014, s. 9) fokus på hvordan betydningen av fysisk kontinuitet kan bidra til trygghet og at det for barn oppleves som betydningsfullt. Jeg tolker det derfor som om sitatet kanskje er hentet fra Hogsnes forskning fra en annen artikkel eller bok, men det vil jeg ikke kunne følge opp da det mangler årstall og tittel. Likevel vil man kunne anta at kommunen i planen viser til Hogsnes ph.d. avhandling (2016) eller boka *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning* som også bygger på doktoravhandlingen til Hogsnes.

Av plasshensyn går jeg ikke i detalj på alle overgangsobjektene, men jeg vil presentere dem kort. Spillet «Se hva jeg kan» er et kunnskapsspill for aldersgruppa fire år og oppover (Se hva jeg kan (u.d)). Det er et brettspill hvor barna tar i bruk språk, tall, mengde, ukedager og begreper. Ifølge beskrivelsene i spillet er det et skoleforberedende spill. Der er i første rekke

ment for barn som ikke har begynt på skolen. Leken som presenteres som overgangsobjekt, er *knutemor*, også kalt Tante knute, Knute på tråden, Menneskelig knute etc. Leken beskrives som sosial og fleksibel, og vil passe for alle aldre. Den krever ikke noe spesielt utstyr og gir rom for mange deltakere. Nettsiden *Aktivitetskassen* (Beitostølen Helsesportsenter, 2023) forklarer at hensikten med leken er at deltakerne må samhandle, utforske og kommunisere for å lage en mest innviklet knute, noe som også utfordre evnen til koordinasjon hos deltakerne. Sistemann, som skal løse opp knuten, får også tatt i bruk preposisjoner når knuten skal løses opp. Eksempelvis: «Jon må ta foten under armen til Lisa.» Siste overgangsobjekt er sangen «Stopp! Ikke mobb!» Skrevet av Frode Skålevik (2019). Sangen er direkte og klar, med et budskap om at mobbing ikke er greit i kampen for en verden (eller en skole, eller et samfunn) som er mobbefritt. Den viser også hvordan mobbing kan oppleves, og viktigheten av gode vennskap. Jeg opplever teksten som noe flat, men som en direkte melding om et ønsket fellesskap. For målgruppa, barn i 5-6 årsalderen, kan det imidlertid være passende med en tekst som inneholder et klart og tydelig budskap. Boka som blir brukt er *Bukkene Bruse begynner på skolen* av forfatter Bjørn F. Rørvik og illustratør Gry Moursund som jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven. Barn i Tromsø kommune som har opplæring med samisk som morsmål, bruker en samisk oversettelse av *Bukkene Bruse*-boka, men har for øvrig de samme overgangsobjektene.

Et fellestrekk for disse overgangsobjektene er at flere av dem er i utgangspunktet i første rekke er utarbeidet for barn før de begynner på skolen. Ifølge beskrivelsen i spillet «Se hva jeg kan» presiseres det at det er et spill barn kan ta i bruk før de begynner på skolen for å «etablere et begrepsapparat» (Se hva jeg kan, (u.d)). Et overgangsobjekt er et objekt som skal finne seg i begge institusjoner for å kunne kalles et overgangsobjekt. Om ikke, ville det bare være et læringsmateriell, lekemateriell og aktiviteter i barnehagen *eller* på skolen. Det er likevel ikke gitt at objektene ikke kan brukes på skolen, men her vil det være naturlig å vurdere relevansen i forhold til aldersgruppa og tematikk. Det er også et interessant poeng at mange av overgangsobjektene som blant annet Tromsø kommune innfører er åndsverk, som sang og bok. De eneste faktisk fysiske gjenstandene er selve boka man kan bla i, og spillet man kan fysisk leke med. Akkerman og Bakker (2011, s. 133) peker imidlertid på at objektene både kan være konkrete og abstrakte.

I referanselista refererer Tromsø kommune til Bærum kommunes plan for overgang *Helhetlig opplæringsløp i Bærum* (2020). Det finnes likheter i valg av type overgangsobjekt selv om eksempelvis boka ikke er den samme. Det kan tenkes at Tromsø kommune har sett på andre

overgangsplaner i utvikling av egen plan for å få inspirasjon. Planen til Bærum kommune *Helhetlig opplæringsløp* (2020, s. 3) beskriver overgangsrutiner som skal sikre en trygg og god start i barnehagen, barneskolen, ungdomsskolen, videregående skole og dersom elever skulle skiftet skole innad i kommunen. Planen er utarbeidet for «å skape enhetlig og helhetlig praksis i kommunen og skal sikre samarbeid og er en minimumsløsning som alle kommunens private og kommunale barnehager og grunnskoler forplikter seg til å følge» (Bærum kommune, 2020, s. 3). I denne planen brukes begrepet «grenseobjekt» om gjenstander, spill og leker som elevene vil finne både i barnehagen og skolen. Alle barn i overgangen mellom barnehage og skole i Bærum skal bli kjent med boka *Skinnavotten* gjendiktet av Alf Prøysen, spillet Villkatten, leken Hauk og due og sangen «Stopp! Ikke mobb!» av Frode Skålevik. Målsettingen med bruken av grenseobjekt er at det «... vil øke sannsynligheten for at barna opplever helhet og sammenheng mellom barnehage og skolen.» (Bærum kommune, 2020, s. 9). Jeg opplever derfor at begge kommunene brukes samme type objekter, men at de likevel benytter seg av to ulike begrep om ett og samme fenomen: objekter som barn skal ha kjentskap med fra barnehagen og som de også skal finne og kjenne igjen på skolen som skal ha en tryggende og brobyggende effekt hos barn som befinner seg i en overgangsfase mellom to institusjoner. I Bærum kommune er valg av grenseobjekt likevel ikke direkte avgrenset til en målgruppe gjennom valg av innhold og tematikk, slik som i Tromsø kommune som har en bok som omhandler skolestartere direkte.

4.4 Én plan for overgang for alle?

Tromsø kommune har i likhet med alle skoleeiere i Norge et hovedansvar for at samarbeid mellom barnehage, skole og SFO, og er forpliktet til å utarbeide en plan for samarbeidet. Dette er hjemlet i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998) § 13-5, og barnehageloven (2005) § 2a og det er kommunens ansvar da kommunen er det vi kaller skoleeier. Det fremkommer også i planen til Tromsø kommune at barnehager, skoler og SFO i kommunen er forpliktet til et samarbeid gjennom planen.

Gjennom opplæringsloven presiseres det at «skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordninga», (Opplæringslova 1998, § 13-5). Det er kommuner, barnehage- og skoleeiere, barnehager og skoler som er aktørene i gjennomføring og realisering av målet om en god sammenheng i opplæringsløpet samt en gode overganger (Thoresen & Aukland, 2020). Derfor vil også tiltakene på tvers av kommuner være ulike og effektivitet, engasjement og intensivitet i

gjennomføringen kan variere. Thoresen og Aukland (2020) hevder at barns erfaringer er avhengig av ledernes engasjement og initiativ på bakgrunn av at hver institusjon har ansvaret for å forstå, tolke og iverksette planene for overgang.

Kommunens jobb med å sikre gode overganger for alle skoler i kommunen er kompleks og sammensatt, men gjennom å lage en plan med klare mål har man et viktig verktøy for å kunne gjennomføre samarbeid, sammenheng og en god overgang. Som Kunnskapsdepartementet også legger vekt på, vil planene bidra til at arbeidet blir en del av virksomhetens ordinære oppgaver og gir nødvending kontinuitet (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 27).

4.5 Litteratur i skolen

Å benytte seg av bildebok som overgangsobjekt innebærer ofte at boka tenkes brukt i høytlesing. Høytlesing er bra for tidlig lese og skriveutviklingen og er en måte å gi barn skriftspråkstimulering før de selv kan lese tekst. I tillegg kan høytlesing fra gode bøker stimulere barnets interesse for bøker i tillegg til lesing (Traavik, 2013, s. 42). På den måten kan barnet både få erfaring og skape en interesse for videre arbeid med lesing og skrivingen. Også sjangerkunnskapen hos barnet blir utviklet i høytlesing. Gjennom å delta i en lesesituasjon sammen med andre barn eller elever vil det oppstå en fellesopplevelse av tekst som igjen kan skape gode samtaler og aktiviteter som er med å påvirke barnas utvikling (Traavik, 2013, s. 43). Den felles teksten utgjør også en kulturell referanseramme for hele klassen (Høigård, 2013, s. 35)

Hvilke tekster man velger er en viktig og avgjørende jobb man som lærer står ovenfor, men tekster som fenger har ofte et innhold eller et tema som barn kan identifisere seg med. Det kan være at karakterene i boka er samme alder som leseren, at leseren opplever å lese noe annerledes en sin egen hverdag (Ulland, 2022, s. 270). Den aller viktigste inngangen til lesing i begynneropplæringen mener Ulland (2022, s. 274) er høytlesing. Hun beskriver høytlesingen som en aktivitet som gir barna tilgang til andre teksttyper enn de selv klarer å lese. Det gir også elevene en lik tilgang til tekst, uavhengig av leseferdigheter. I utvelgingen av bok for høytlesing presenterer Ulland (2022, s. 275) kriterier som at boka må være god å lese gjennom passelig korte setninger og en musikalitet i språket. Hun mener også at bøker som inneholder dialog skaper en variert stemmebruk, noe som kan fenge leseren. Bokas handling må også være engasjerende slik at det kan bygge opp spenning og felles samtaler. Bokas format må også være god å holde i, samt ha bilder som vises godt slik at elevene kan se dersom det er en bildebok (Ulland, 2022, s. 276).

4.6 Leseforståelse

Leseforståelse handler om evne til å forstå og tolke en skrevet tekst. I tillegg til å avkode kreves det kognitive ferdigheter og kjennskap til den kulturen teksten leses i (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 24). Forståelsen støtter seg også på leserens kunnskap om tekst og omverden forklarer Tønnessen og Vollan (2010, s. 24). Likevel vil tekster ha det som Iser (1996, s. 128) defineres som tomrom eller tomme plasser i teksten. Tomme plasser handler om tekstens tolkningsmuligheter i samhandling med leser. Gjennom leserens erfaring, kunnskap, oppfatning, tanker og meninger skaper leser mening i teksten. Tekstens tomme plasser skaper også rom for tilpasning for individet og skaper rom for å oppleve erfaringer gjennom tekstens handling. Dette forklarer Iser (1996, s. 129) som en mulighet for individet å også lære noe om en selv. Det handler i stor grad om hvordan teksten inviterer leseren inn til et samspill. Dette kan også sees i lys av Rosenblatts (1982) transaksjonsteori.

Litteraturredaktikeren Louise Rosenblatt beskriver leseprosessen som en transaksjon mellom leser og tekst. Det innebærer, i et sosialiseringperspektiv, at leseren tolker tegn og tekster i lys av den kulturen de er en del av (Stokke & Tønnessen, 2022, s. 29). Rosenblatt (1982, s. 270) forklarer at det handler om å lese med utgangspunkt i en estetisk lese måte. Det innebærer, slik jeg forstår det oversatt, at leseren forstår historien på den måten han eller hun oversetter teksten. Her vil leserens forståelse av tekst påvirkes av tidligere erfaringer med mennesker, våre indre koblinger med ord og til erfaring med språk eller skrevet tekst (Rosenblatt, 1982). Leserens vil også påvirkes av egne følelser og sin forståelse av verden, i samhandling med teksten og karakterenes identitet og følelser. På den måten kan en også forstå at ingen tekster nødvendigvis blir lest eller forstått likt.

Barneperspektivet forklarer Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 28) handler om hvordan barneleseren kommer til uttrykk i tekster for barn. Det er ikke en bestemt måte å betrakte barn på, ettersom at barn i likhet med voksne, også vil lese tekster ulikt på bakgrunn av erfaring, tekstkunnskap og virkelighetsoppfatning (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 28). Voksne i barnehagen og på skolen har et stort ansvar i å velge bøker på vegne av barn, og i det ligger det også et ansvar for kvaliteten på litteraturen (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 43). Man må blant annet klare å se koblingen mellom barneperspektivet og barneleser på en fruktbar måte vil det være et godt utgangspunkt forklarer Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 45).

4.7 Bildebok

Barnelitteratur er, slik Stokke og Tønnessen forklarer begrepet (2022, s. 19), litteratur som er laget for barn og som gjerne handler om barn og som handler om tema av interesse for barn. Likevel er definisjonen ikke absolutt eller ubrytelig. Enkelte former for litteratur, for eksempel ved bruk av voksne karakterer som *Æsops fabler*, defineres som all-alder-litteratur. Det vil si at det kan leses med utbytte av alle aldre. Men som Stokke og Tønnessen (2022, s. 20) presiserer handler det om i hvor stor grad forfatteren ivaretar barneperspektivet.

Bildebøker er ifølge Danbolt (2013, s. 198) en velegnet og mye brukt tekst i høytlesing i begynneropplæring. Fordelene med bildeboka er hvordan bildene kan være støttende i lesingen, men også gjennom å vekke barnas oppmerksomhet og engasjement. Bildebøker betegnes som godt egnet for tilpasset opplæring da barn i ulik alder eller språklig bakgrunn kan bidra (Ommundsen, Bildeboka, 2022, s. 151) og bildeboken er en type medium som åpner opp for spennende tolkningsrom som store og små kan utforske sammen gjennom høytlesing og litterære samtaler. Dette forklarer også Ommundsen (2022, s. 151) som et kjennetegn på fagspesifikk lesing i norskfaget. Man skal lese og erfare ulik litteratur i ulike medier og sjangre. Det gjenspeiles også i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjennom kompetansemålene etter andre trinn som omfatter å «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og å «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.»

En bildebok kan ha flere definisjoner basert på ulike forskningsinteresser og perspektiver. Likevel er det noen kjennetegn som må gå igjen for å kunne definere det som en bildebok. Bjørlo og Goga (2020) forklarer at en bildebok må ha et eller flere bilder på hvert oppslag. Det kan også sees i sammenheng med Ommundsens' (2022, s. 152) definisjon på et meningsbærende element i en bildebok. Bildebøker kan også ha verbaltekst, men i motsetning til illustrerte bøker vil samspillet mellom ord og bilde i bildebøker ha en større interaksjon (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Bildene og ordene forteller sammen, og de er avhengige av hverandre forklarer Ommundsen (2022, s. 151)

Bildeboken er et multimodalt medium som krever at leseren innehar visuell tekstkompetanse for å kunne lese, hevder Ommundsen (2022, s. 151). Det handler om evnen til å lese, forstå og tolke bilder. Dersom barn ikke innehar evnen til å lese verbaltekst, kan metoden høytlesing brukes for at barnet skal oppleve verbalteksten auditivt, og eleven får delta aktivt i leseprosessen gjennom å lese bilder samt tolke sammenheng mellom verbaltekst og bilder

(Ommundsen, Bildeboka, 2022, s. 151). Bildeboken kan derfor brukes for å tilpasse opplæringen på mange måter, til tross for ulik kompetanse og erfaring hos barn. Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiserer at barn skal erfare multimodalitet gjennom grunnleggende ferdigheter i norsk hvor det kommer frem at «Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer.»

5 Metode

Jeg vil i dette kapittelet forklare hvilken forskningstilnærming jeg har tatt i bruk for mitt masterprosjekt, samt gå inn på metodiske valg jeg har tatt for å styrke prosjektets reliabilitet. Gjennom å være transparent og å reflektere rundt valg og gjennomføring av datainnsamling og analyse vil jeg vise hvordan resultatene kan være generaliserbare, uten nødvendigvis å være repliserbare. Metode betyr «veien fram til et bestemt mål» (Gleiss & Sæther, 2021) og i forskning forteller metode oss hvordan man samler inn og analyserer data ut ifra en gitt problemstilling eller et forskningsspørsmål. Gjennom metodekapittelet vil jeg ta for meg hvordan studien plasserer seg innenfor det vitenskapsteoretiske feltet og hvilken tilnærming jeg har valgt for mitt prosjekt, som i mitt tilfelle er en kvalitativ forskningsstrategi. Jeg vil forklare valg av metode for innhenting og analysing av data ut fra et kvalitativt forskningsdesign samt begrunne og reflektere rundt valg gjort underveis i forskningsprosessen for å ivareta forskningsetiske retningslinjer, forskningsprosessens reliabilitet samt dataene og analysens reliabilitet i studien.

5.1 Forskningstilnærming

I mitt forskningsprosjekt har jeg gjennomført en enkelstudie hvor jeg studerer et enkelt fenomen, bruken av bildeboka *Bukkene bruse* [...] som overgangsobjekt i Tromsø kommune. En casestudie kjennetegnes ved at casen er avgrenset i tid, sted og fysiske omgivelser (Creswell & Guetterman, 2021, s. 523). Rammene rundt casen vil være særegne og derfor ikke mulig å gjenta på samme premisser. Avgrensningen i casen vises også gjennom valget å se nærmere på én kommunes overgangsplan. Målet med en enkeltcasestudie er å presentere grundige forståelser av en enkel case (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64), men jeg vil med min oppgave bidra til fokus og refleksjon rundt valget av overgangsobjekt, også for andre kommuner, skoler og barnehager. Gleiss og Sæther (2021, s. 31) beskriver at i et kvalitativt forskningsprosjekt vil man kunne være fleksibel og ha mulighet til å følge opp interessante spor som dukker opp underveis i datainnsamlingen. Metodene jeg har valgt å bruke i prosjektet er bildebokanalyse og videoobservasjon av høytlesing av en bildebok i barnehagen.

Gjennom å bruke observasjoner fra ei enkel leseøkt ønsker jeg å gi svar på hvordan barnehagebarn i alderen 5-6 år responderer på høytlesing av boka *Bukkene Bruse begynner på skolen*, og hvilke former for samhandling lar seg observere i opplesningssituasjonen gjennom en realistisk høytlesingssituasjon i barnehagen. Jeg vil derfor se på deres reaksjoner, kommentarer og samhandlinger med hverandre og oppleseren i lesestunden så virkelighetsnær

som lesestunder barnehagen vanligvis gjennomfører. Forskningsspørsmålene er knyttet opp mot hva som definerer en god overgangs praksis og jeg vil derfor presentere hva som kommer frem av føringer for overgangen i opplæringsloven, læreplanen for skolen, rammeplanen for barnehagen og plan for overgang av Tromsø kommune. Forskningsspørsmålene har kontinuerlig vært i endring underveis i forskningsprosessen. Forskningsprosessen har vært dynamisk, og i løpet av arbeidet med innsamling og analysing av empiri har også spørsmålene endret noe karakter. Et eksempel på dette var hvordan det andre forskningsspørsmålet baserte seg på barnas spontane reaksjon, noe jeg måtte endre ettersom materialet mitt også viste en stor andel samhandling i høytlesingen.

Min tilnærming preges av en konstruktivistisk orientering. Jeg er bevisst hvordan min virkelighetsoppfatning knyttet til teori, observasjoner og analyse preges av synspunkter og følelser jeg som individ innehar, og gjennom å være transparent vil jeg skape reliabilitet i funnene. Det empiriske grunnlaget for forskningsprosjektet er tredelt. Jeg har innhentet videoobservasjoner ute i felt, gjennomført en bildebokanalyse og en tilnærming med noen trekk fra samfunnsvitenskapelig dokumentanalyse i arbeidet med begrepene overgang og overgangsobjekt. At jeg tar utgangspunkt i tre former for empiri er også for å styrke studiens validitet. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen forstås analyse som en fortolkingsprosess hvor forskeren hele veien undersøker forholdet mellom deler og helhet i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I mitt prosjekt vil det å kunne se helheten, på tvers av tekstanalyse, analyse av observasjon av lesestund og konteksten til overgangsobjekt og øvrig forskningslitteratur være med å gi meg en dypere forståelse på hvordan bruken av overgangsobjektet *Bukkene Bruse* [...] kan fungere.

Gjennom forskningsprosessen har jeg erfart hvordan begreper kan være vanskelig å forholde seg til ut ifra hvordan ulike teorier og forfattere tar i bruk begreper, ettersom de defineres noe ulikt. Dette opplevde jeg tidlig i oppgaven når jeg skulle definere begrepet overgangsobjekt slik det brukes i Tromsø kommunes overgangsplan. I likhet med begrepet «overgangsobjekt», fant jeg flere forskningsartikler som brukte begrepet «grenseobjekt» med utgangspunkt i en noe lik definisjon. Her opplevde jeg viktigheten av å sette seg inn i teori, og hvor viktig det er å knytte valg og definisjon av begrep opp mot teori. Likevel kan det tenkes at Tromsø kommune benytter seg av ordet «overgangsobjekt» ettersom de skriver en overgangsplan, og ordet derfor er mer passende.

5.2 Studiens kvalitet

I oppstarten av prosjektet meldte jeg prosjektet inn i Sikt for å få en godkjenning og vurdering av det planlagte forskningsprosjektet. Sikt er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og operer som et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Før jeg kunne gå i gang med datainnsamling, måtte Sikt godkjenne prosjektet basert på prosjektets formål, innsamlingsmetode og personvern hvor jeg blant annet hadde utviklet et samtykkeskjema som skulle leses og signeres av informantene. Samtykkeskjemaet inneholdt grundig informasjon om prosjektet, og hvilke data jeg ønsket å samle inn. Ettersom mine informanter blant annet var barn i alderen 5-6 år, var det barnas foresatte som måtte skrive under og lese gjennom skjemaet for barna.

Jeg opplevde samarbeidet og utformingen av prosjektet i Sikt som enkel. Det var tydelige forventninger og krav til gjennomføringen av forskningsprosjektet i lys av anonymitet og innsamling av data gjennom informanter. Dette var også en prosess som gjorde meg tryggere i eget prosjekt. Et av forskningens viktigste etiske prinsipper handler om at datamaterialet må samles inn på etisk vis, hvor en tar hensyn til anonymiteten og sensitiviteten av data for individene (Creswell & Guetterman, 2021). For å bevare informantenes anonymitet valgte jeg å nummerere både barna og oppleseren underveis i transkriberingen av videoene. På denne måten kunne jeg referere og arbeide med funn, uten at det forelå sensitive opplysninger siden det ikke forelå personidentifiserende opplysninger etter videoene var transkribert. Det foreligger derfor ingen bruk av navn utenom samtykkeskjemaet de foresatte skrev under på. Samtykkeskjemaet inneholdt grundig informasjon om prosjektet, og hvilke data jeg ønsket å samle inn. Jeg har som forsker valgt å begrense mine utgreiinger om prosjektet til barna som deltok, og la hovedvekt på at jeg ønsket å observere en lesestund slik de bruker å ha i barnehagen. Informert samtykke kan by på utfordringer, forklarer Gleiss og Sæther (2021, s. 44), ettersom det sjelden er mulig å gi full informasjon om prosjekt og jeg som forsker ikke kan vite med sikkerhet at informantene har forstått informasjonen de mottar. Siden min forskning har basert seg på relativt små barn, er det utfordrende i en etisk forstand å skulle forklare til et barn i 5-6 årsalderen utdypende informasjon om prosjektet. All videomaterialet jeg har samlet inn har vært oppbevart i universitetets databasert gjennom Office 365 hvor kun jeg og mine veiledere har hatt tilgang. Det fysiske datamaterialet, som feltnotater og samtykkeskjemaene, har vært låst inne hvor kun jeg som forsker har hatt tilgang.

Konfidensialitet og anonymisering er et viktig forskningsetisk prinsipp og det vil ikke være mulig med en fullstendig konfidensialitet i forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Det kan man se i lys av at andre ansatte og foreldre som var informert i forbindelse med prosjektet vil kunne kjenne igjen prosjektets formål og kunne knytte det til oppgaven. Det har derfor vært viktig at sensitiv informasjon ikke kommer frem i oppgaven, og at reaksjoner og svar barna har gitt ikke kan knyttes opp til individets typiske væremåte. Det har også vært mulig for informantene å trekke sitt bidrag til prosjektet gjennom hele prosessen.

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). For mitt forskningsprosjekt har det derfor vært viktig å være så objektiv som mulig og jeg har derfor etterstrebet gjennom oppgaven å ta et steg tilbake for å se på mine holdninger i sammenheng med funn, og antakelser på funn. I kvalitativ forskning vil det være vanskelig å gjenskape eller replikere forskingen på bakgrunn av møte mellom forsker, forskingsfeltet og menneskene som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Forskningsprosjektets egenskaper knyttet til tid, sted og menneskenes individuelle utvikling vil være vanskelig å gjenskape på en annet tidspunkt, og dersom man prøver å gjenskape prosjektets ramme med andre deltakere ville også funne blitt ulik. I arbeid med litteratur som leses vil man alltid respondere ulikt på tekst på bakgrunn av forkunnskaper og forståelse av livsverden. I mitt forskningsprosjekt etterstreber jeg derfor ikke å presentere funn som vil være generaliserbart for alle skolestartere eller lesere av bildeboka. Jeg ønsker imidlertid at mine funn gjennom mitt casearbeid skal skape refleksjon for utvalg av tekst og overgangsobjekt. Validitet defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner og i kvalitativ forskning er det ofte sett i sammenheng med å komme fram til en mest mulig sannferdig kunnskap om virkeligheten og om datamaterialet svarer på forskningsspørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Et av grepene jeg har gjort i min forskning for å oppnå et virkelighetsnært syn er å utforske bildebok som overgangsobjekt i form av en triangulering hvor jeg har benyttet meg av analyse, teori og observasjon ute i felt. Dette åpnet opp for en større forståelse på hva boka representerer, enn å utelukket vurdere den gjennom en analyse. Prosjektets triangulering er også med på å styrke prosjektet validitet.

5.3 Bildebokanalyse

Gjennom litterær analyse skal jeg se nærmere på bildeboka *Bukkene Bruse [...]*. Ut ifra det ønsker jeg å kunne vurdere hvilke muligheter og utfordringer boka har i posisjonen som et overgangsobjekt. Å analysere litteratur innebærer å påvise detaljer, beskrive virkemidler og

finne strukturer i en tekst, for så si hvilken funksjon disse delene har i helheten. En analyse handler om å plukke ting fra hverandre en helhet, eksempelvis en tekst, for å studere enkeltdelene som igjen skal bidra til å forstå den helhetlige teksten ved å gi et utfyllende bilde av sammenhengen (Bjørlo & Goga, 2020, s. 47). Analysen består av både en fortolkende innlevelse og en avdekking av virkemidler og funksjoner i teksten. En god analyse beskriver ikke bare virkemidler, men forklarer eller tolker hva det gjør med opplevelsen og oppfatningen av verket. Som Bjørlo og Goga (2020, s. 47) forklarer går man nærmere inn på litterære virkemidler, struktur, motiver og tema. En litterær analyse er derfor en kombinasjon av et teoretisk grunnlag, praktiske regler og bestemte arbeidsmåter i omgang med litteratur. Analysen skal ikke bare være en beskrivelse, men også en tolkning siden målet er å forstå den litterære teksten bedre (Bjørlo & Goga, 2020, s. 48).

Uavhengig av hvilke analyseverktøy som brukes i tekstanalysen er det fortsatt forskeren som fortolker teksten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Dette vil også påvirke reliabiliteten på tekstanalysen som datamateriell ettersom fortolkninger til en viss grad er subjektive. At det finnes ulike måter å fortolke tekst på er ikke nødvendigvis ødeleggende for kvaliteten av tekstanalysen, men en mulighet for å sammenligne og diskutere ulike fortolkninger av teksten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Funnene i analysen vil derfor ikke være ensidig farget av meg som forsker, men som Gleiss og Sæther (2021, s. 140) viser til vil også analysemetode og teoretiske perspektiver påvirke analysen.

Jeg har benyttet meg av deler fra Ommundsen (2022) eksempel på framgangsmåte av bildebokanalyse, samt innputt fra Bjørlo og Gogas (2020) forslag til struktur som det teoretiske grunnlaget for min analyse. Valget om å ta i bruk flere teorier handler om at begge viser til teori jeg syntes var relevant for analysearbeidet. Jeg fant det også mer passende å benytte begge for en grundigere analyse som rettet seg mot forskningsspørsmålet. Bjørlo og Goga (2020, s. 76) forklarer at å velge og å avklare et perspektiv bøkene skal analyseres fra, er en viktig del av analysejobben. Jeg vil analysere boka med utgangspunkt i den kommunale føringer om overgangsobjekter. Fokuset for min analyse vil være å se nærmere på hva som formidles i verbalteksten, samt modalitetenes funksjon og hvordan disse er tilpasset tolkningsrommet til barn i aldersgruppen 5-6 år. Dette opplevde jeg da jeg skulle lese teori knyttet til bildebokanalyse hvor det i eksemplet var presentert en analyse på bakgrunn av en problemstilling, som ikke var lik min. Jeg kunne derfor ikke adaptere metoden direkte til min oppgave, og måtte tilpasse den ut ifra hva jeg skulle se nærmere på. Min analyse vil derfor være tilpasset et spesielt perspektiv, siden jeg ønsker å se på kjennetegn ved teksten som er

relevante for dens rolle som overgangsobjekt. Likevel opplevde jeg at det var viktig å skulle ta utgangspunkt i et oppsett for en analyse for å ha kontroll på hvilke elementer i teksten jeg skulle analysere først, og jeg fikk en ryddigere tilnærming.

Bildebokanalyse er knyttet til et større forskningsfelt gjennom bildebokforskning. Lærere med erfaring fra bildebokforskning vil kunne være en viktig ressurs med tanke på å formidle relevant kunnskap om bildebøker til egne kolleger og elever (Bjørlo & Goga, 2020, s. 77). Jeg er bevisst på at min oppgave trekker veksler på feltet bildebokforskning, og jeg mener, i likhet med Bjørlo og Goga (2020) at det vil være viktig å ha erfaring og kunnskaper om bildebokanalyse når man både skal ta elever med inn i en tekst, og sammen med elevene skal gjennomføre analysearbeid for eksempel i arbeidet med litterære samtaler med elever.

En bildebokanalyse er en metodisk prosess som forutsetter et fagspesifikt begrepsapparat som skal hjelpe forskeren å velge materiale og perspektiv for utgangspunktet til analysen, samt sette rammer for gjennomføring og struktur (Bjørlo & Goga, 2020, s. 63). For å kunne avgrense formålet med analysen, vil analysen også avgrenses ut fra et forskningsspørsmål. Likevel vil samspillformer som ord og bilde, i tillegg til den fysiske utformingen komme fram i de fleste analyser. Også valg av bildebok er med på å prege analysen forklarer Bjørlo og Goga. (2020, s. 63). I mitt tilfelle vil det være sammenheng mellom skolestartere og boka *Bukkene Bruse [...]* som vil prege analysen gjennom prosjektets formål og forskningsspørsmål. Hensynet til høytlesing vil også være et moment jeg fokuserer på i denne bildebokanalysen, samtidig som det ikke er en modalitet i snever forstand. Dette er på bakgrunn av at boka som overgangsobjekt skal brukes i en høytlesing for barn, og for at ulike virkemidler fremstilt i boka retter seg mot en måte å lese boka høyt på, eksempelvis gjennom breke-lyden i replikkene til bukkene.

I en høytlesing vil man også være påvirket av leserens erfaring med boka, leserens stemmebruk, mimikk og gester underveis i lesingen. Den hermeneutiske sirkelen er hermeneutikkens vitenskapelige metode for å forstå, tolke tekster, kunstuttrykk og menneskelige erfaringer (2022, s. 155). Ommundsen (2022, s. 155) forklarer at delene/detaljene tolkes og forstås i lyset av helheten, og at helheten tolkes og forstås i lys av delene/detaljene. Her kommer også leserens forståelseshorisont gjennom tidligere teksterfaring og kulturbakgrunn til å påvirke lesingen og opplevelsen av boka. Det er sentralt å påpeke at min individuelle lesing og tolkning vil prege analysen. I analysen har jeg nummert boka etter oppslag, som jeg refererer til i bildebokanalysen. Enkelte oppslag har en

handling som utbrer seg på begge sidene, mens andre har ulike handlinger på høyre eller venstre side. Jeg referer derfor til høyre og venstre side til nevnt oppslag der det viser seg å være nødvendig.

I gjennomføringen av analysen startet jeg med å nærlese. Videre tok jeg for meg bokas paratekst. I likhet med barn som leser, er det parateksten vi først forholder oss til, og det var derfor naturlig å starte her. Videre studerte jeg bokas layout, fargeteknikk og fargebruk i likhet med Ommundsens (2022) momenter i analysen. Så tok jeg for meg ikonotekst og fokaliserings, hvor ikonotekst viser hvordan samspillet mellom ord, bilde og helheten i boka viser seg og fokaliserings handler om synsvinkel boka presenterer oss for (Bjørlo & Goga, 2020, s. 65). Jeg bevegde meg videre og inn i bokas detaljer hvor jeg hadde fokus på perspektiv, både i form av den fysiske boka, men også hvordan boka representerer perspektiv i karakterer. Ettersom boka kan leses som en nyskrevet versjon av eventyret Bukkene Bruse, var også eventyrsjangeren relevant for min analyse. Nyskrevne eventyr kjennetegnes ofte gjennom at de er tilpasset en ny tid (Stokke, 2022, s. 101). Til slutt i analysen tok jeg form meg verbaltekstens virkemidler, og gjorde en detaljert gjennomgang av verbalteksten for å utforske hvordan teksten gjorde seg gjeldene for tematikken skolestartere, både gjennom relaterende eksempler og eksempler som jeg opplever som utenfor 5-6 åringens tolkningsrom.

5.4 Utvalg og rekruttering

I forskingsprosjektet har jeg valgt å se på gjennomføringen av høytlesing av boka avgrenset i barnehagen. Avgrensingen av utvalg baserer seg blant annet i på grunn av tidsrommet for forskningen med tanke på tid og tilgjengelighet. Fenomenet overgangsobjekt handler om et objekt tenkt brukt som en forbindelse i overgangen fra barnehage til skolen. Dette vil da ha større fokus og plass i barnehagen det siste halvåret, siden det da er fokus på skolestart. For skolestartere vil det være sentralt å ha fokus på objektene tidlig om høsten når elevene er nye på skolen. Masteroppgaven startet på senhøsten, etter metodeemnet var fullført. Ettersom barneskolen har oppstart allerede i august ville jeg ikke fått sett overgangsobjektet i bruk fra start. Jeg opplevde det derfor mest hensiktsmessig å dra ut i feltet i barnehagen.

Barnehagebarna er også den yngste gruppa som bildeboka er tenkt brukt til ut fra planen, og jeg fant det derfor interessant hvordan de opplevde å lese boka. Det ideelle for et prosjekt knyttet til fenomenet overgangsobjekt ville vært å følge en utvalgt gruppe, fra barnehagen og til skolen, og erfare hvordan barnehagen og skolen faktisk tok i bruk objektet og om barna

selv tok initiativ til å bruke objektet. Det var også urealistisk siden gjennomføringen av masterprosjektet fant sted sent på høsten, med innlevering i mai.

Utvalget av forskningsdeltakere for observasjon er basert på en kombinasjon av strategisk kriteriebasert utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. I kvalitativ forskning er det vanlig at utvalget av informanter ikke er et sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) ettersom man undersøker et tema med utgangspunkt i visse kriterier. Kriteriene for mitt utvalg var at barnehagen måtte være underlagt Tromsø kommune og aldersgruppa må være barnehagebarn i 4-6 års-alderen som skal bruke *Bukkene Bruse begynner [...]* i henhold til Tromsø kommunes planverk i overgangen fra barnehage til skole. Avgrensingen av alder ble gjort basert på at barna i alderen fem og seks år betegnes som skolestartere, men i forbindelse med Sikt-søknaden som foregikk på høsten var jeg derfor usikker på om alle barna var fylt fem år ettersom jeg ikke hadde tidfestet en avtale for observasjonstidspunkt i barnehagen. Til tross for at dette ble gjennomføringen av lesestund gjennomført etter nytt år, og alle barna var derfor i alderen 5-6 år og det er derfor den aldersgruppa jeg vil snakke om videre i oppgaven.

For gjennomføringen ønsket jeg at fem til syv barn skulle ta del i høytlesingen. I utgangspunktet ønsket jeg en noe jevn kjønnsfordeling. Deltakerne besto av fem barn, hvor fire av deltakerne var gutter og en var jente. Dette kan ansees som en svakhet i mitt forskningsprosjekt, siden opplesningen kunne utspilt seg annerledes om barnegruppa hadde en jevnere kjønnsfordeling. Utvalget ble tatt på bakgrunn av tilgjengelighet og samtykke fra foresatte. Den sjettede deltakeren i prosjektet, var barnehagelæreren som gjennomførte lesestunden med barna, og som også var min inngang i barnehagefeltet. Kriteriet for utvalget av barnehagelærer var at barnehagelæreren måtte være ansvarlig for de eldre barna i barnehagen, som også er skolestartere.

Rekrutteringen av barnehagelærer foregikk gjennom det Gleiss og Sæther (2021, s. 41) definerer som en portvakt. Portvakt betegnes som en person som allerede er en del av det sosiale miljøet man ønsker å etablere tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). En ulempe med portvaktmetoden er at portvakten har mulighet til å hindre tilgang til bestemte felt for forskning, og i tillegg begrense hvilke informanter en får tilgang til. For mitt forskningsprosjekt var det gjennom å skulle ha en bestemt aldersgruppe i barnehagen, derimot bare et utvalg i akkurat denne barnehagen. Forskerens samarbeid med portvakt forklarer Gleiss og Sæther (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42) også som en mulig hindring i

forskningsarbeidet, ettersom at det kan påvirke deltakerne og min tillitt. Jeg valgte derfor at portvakten kun skulle introdusere meg for barnegruppa, og at arbeidet med rekruttering og informering som omhandler prosjektet kun var mellom meg som forsker og barnehagelæreren som deltaker. Dette gjorde jeg også fordi at deltakerne ikke skulle føle seg presset gjennom at portvakten også kunne ha forventninger til barnegruppa eller barnehagelærerens deltakelse.

5.5 Datainnsamling i barnehagen

Innsamling av data gjennom observasjon av et mindre utvalgt av informanter kan gi en dypere forståelse av informantenes opplevelse. Metoden er også mer hensiktsmessig om en ønsker mer kunnskap om informantens handling og samhandling med andre og ikke bare hva informantene sier og tenker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Observasjon som metode åpner opp for detaljer informantene ikke er bevisste på, og kan gi en større forståelse av fenomenet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Gjennom lesestunden ønsket jeg å observere barna når barnehagelæreren leste boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* høyt. Målet for observasjonen var å observere en autentisk høytlesingssituasjon, innenfor barnehagens vanlige praksis. For å få til dette måtte jeg ta flere valg som kunne påvirke barnas reaksjoner i opplesningen.

Jeg hadde analysert boka på forhånd, og gikk derfor til opplesningssituasjonen med forkunnskaper om virkemidler og andre trekk ved teksten. Når en ansatt i barnehagehverdagen skal lese litteratur sammen med barna, vil det være urealistisk å skulle analysere og lese gjennom boka i den graden jeg har gjort knyttet til min analyse. Jeg valgte derfor at barnehagelæreren skulle gjennomføre leseøkten, og dette var også en styrke sett i sammenheng med hvorvidt relasjonen til barna ville påvirke i hvilken grad de er muntlig aktive. Om jeg selv gjennomførte lesestunden, som ikke har tilknytning til barnegruppen i like stor grad, ville det kunne påvirket utfallet på datamaterialet. Dette ville igjen kunne ha innvirkning på funn, og reliabiliteten og studiens validitet kunne blitt svekket. Jeg valgte derfor at lesestunden ville fremstå som mer virkelighetsnær, og ikke iscenesatt dersom noen med større tilknytning til barnegruppa gjennomførte høytlesingen.

Jeg måtte også velge ut hvor mye av mine forkunnskaper rundt teksten og informasjon jeg skulle gi videre til barnehagelæreren for å ikke overstyre høytlesingen med min egen tolkning. Jeg snakket med barnehagelæreren om boka, og han fortalte at han ikke hadde studert den på deltajenivå, men at han hadde lest andre bøker i serien. Jeg la derfor vekt på to elementer jeg mente var viktige poeng for høytlesing av boka, og det var breke-lyden og hvordan boka

legger opp til varierende trykk og volum basert på skriftstørrelse som jeg vil komme nærmere inn på i analysen. Barnehagelæreren forklarte at disse virkemidlene var han allerede kjent med. Før høytlesingen av boka, snakket jeg også med barnehagelæreren om hvorvidt de vektla før- og ettersamtale rundt litteratur de leste høyt, og fikk til svar at de i mindre grad gjennomførte det. Jeg poengterte igjen at jeg stilte spørsmål for avklaring, og ikke ønsket å påvirke gjennomføringen hans, da jeg ville ha det så virkelighetsnært som mulig. Likevel vil spørsmål rundt gjennomføring kunne sette barnehagelæreren i en posisjon hvor han føler at han må gjennomføre litterære samtaler, for å tilfredsstille mine forventinger til høytlesing.

Jeg valgte metoden semistrukturert observasjon som defineres av Gleiss og Sæther (2021, s. 80) som en kombinasjon av observasjon og deltakelse. Som forsker vil min posisjonaltet kunne påvirke reliabiliteten i funnene i observasjonen, ettersom jeg er i noen grad var deltakende i lesestunden. Jeg valgte semistrukturert observasjon fordi jeg ønsket en insiderposisjon hvor jeg også kunne ta del i samtalen om boka dersom det oppsto. Observasjon har en begrenset verdi om man ikke registrere det som observeres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113) og det var derfor viktig å kunne delta som observatør.

I mitt forskningsprosjekt bruker jeg videoopptak, samt feltnotater for å samle inn data. Evnen til å lytte og registrere både det visuelle og verbale som foregår kan være utfordrende, og påvirke dataens reliabilitet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 248). Videoopptak har den fordelen at man kan spole frem og tilbake og se opptaket flere ganger, noe som kan styrke dataens reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113). Det var også sentralt da min oppgave var å se barnas reaksjon og sammenhengen av kroppslige reaksjoner og muntlige uttalelser. Likevel peker Gleiss og Sæther (2021) at man ikke får med stemninger og sosiale signaler, og notat for å utfylle video kan være en fordel. Jeg oppdaget fort at å skulle ta notater av hva jeg observerte, ble utfordrende. Dersom jeg skulle tatt notater om oppleser, den sosiale konteksten rundt lesingen, samt barnas reaksjon ville jeg gå glipp av verdifulle observasjoner. Kamera var derfor avgjørende for å få klare, tydelige og gode data.

Det var derfor også viktig for meg å være til stede før og etter lesestunden for å observere dagen og stemningen i barnehagen. Videoopptakene ga meg også mulighet til å knytte sitat til kroppslig reaksjon eller ansiktsuttrykk, som er et viktig aspekt i en høytlesingssituasjon, og som ville vært utfordrende å observere alene som observatør, av fem barn og en barnehagelærers reaksjoner på en og samme tid. Video av observasjon kan imidlertid skape en

del forskningsetiske utfordringer ettersom det må foreligge samtykke fra alle deltakerne som kommer med i videoopptaket.

Som en forberedelse valgte jeg å være i barnehagen for å bli kjent med barna og barnehagelæreren, ettersom min relasjon vil kunne påvirke dataen som blir samlet inn. Dette var på bakgrunn at leseøkten ville kunne oppleves iscenesatt dersom en fremmed person kom inn for å observere, som igjen ville påvirke barnas og barnehagelærerens atferd i gjennomføringen. I arbeid med å skape relasjon til gruppen i barnehagen fikk jeg innsikt i at barnegruppa var vant til studenter, og de tok meg godt imot fra første stund. Enkelte barn ville sitte på fanget allerede første samling jeg deltok i. Imidlertid oppdaget jeg utfordringer knyttet til å være deltakende observatør siden jeg måtte avvise barna som ville sitte på fanget gjennom høytlesingen. Jeg måtte være klar ovenfor barna i høytlesingen av boka hva min rolle ville være. Jeg forklarte til barna at jeg hadde ansvar for kamera, og at jeg ble å notere i skriveboka ettersom jeg ikke kunne huske hele lesestunden etter vi hadde lest. Jeg valgte å ikke si hva det var jeg noterte eller hva det var jeg ønsket å se, for å forhindre at barna reagerte på et falskt grunnlag eller på bakgrunn av det de antok var mine forventninger. Dette var et valg jeg tok for å bevare dataenes reliabilitet.

Jeg valgte å ikke gjennomføre intervju etter leseøkten. Når spontane reaksjoner skal vektlegges i en virkelighetsnær høytlesing situasjon, vil ikke intervju være en egnet metode. En samtaleform som intervju vil nødvendigvis ikke i ettertid heller reflekterer den praksisen som er vanlig i barnehagen i Tromsø, og det kan være grunn til å tvile på hvor mye barnas svar kan bidra i diskusjonen av *Bukkene Bruse* [...] som overgangsobjekt. Valget om å ikke gjennomføre intervju med barnegruppa bunner også i pragmatiske sider, siden det ville ført til enda en form for empiri til forskningen. Og ettersom jeg allerede har tre former for empiri, ville dette blitt for mye i forhold til tid og ressurser jeg hadde tilgjengelig. For å kunne få et helhetlig inntrykk av barnas respons i form av reaksjoner, var jeg sammen med barna også etter at lesingen var over og kameraet slått av. Dette for å utelukke at relevante reaksjoner ikke ble fanget opp.

5.6 Analyse av videomateriell fra observasjon

Å analysere handler om å dele noe opp i mindre deler, for å kunne danne seg et bilde på hva et datamateriale forteller oss (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I tillegg til å gjennomføre en tekstanalyse av bildeboka, har jeg analysert videomaterialet fra lesestunden i barnehagen. Jeg var også her bevisst hvordan min virkelighetsoppfatning preger analysen av videomateriale,

men gjennom å bruke formålsforklaringer vil jeg gjøre mine refleksjoner og begrunnelser transparent.

Jeg har i mitt forskningsprosjekt gjennomført en analyse med trekk fra tematisk analyse. Analysemåten har vært preget av en blanding av induktiv og deduktiv utforming av kategorier, som Gleiss og Sæther (2021, s. 171) definerer som abduktiv. Jeg startet først med å se gjennom videomateriale flere ganger før jeg gikk videre til å transkribere. Transkriberingen gjorde det enklere å oppdage funn, kode og kategorisere funnene i videoene som utgjorde datamaterialet. Jeg brukte en kombinasjon av verbale utsagn og beskrivelse av kroppslig reaksjon siden en viktig målsetting var å koble reaksjon til teksten som ble lest.

I koding av videomaterialet startet jeg med å gjøre meg kjent med dataene og brukte tid på å se gjennom filmene. Ettersom jeg hadde filmet fra to vinkler, hvor jeg da kunne se både barnehagelæreren som oppleser og barna som hørte på, måtte jeg også se på disse samtidig, for å koble på riktig reaksjon til riktig opplesningstidspunkt. Dette gjorde jeg i flere omganger, for at handling og lyd skulle bli i riktig tidsperspektiv.

Når jeg skulle bevege meg nærmere inn i datamaterialet og kode, benyttet jeg meg først av koder jeg i forkant av analysen trodde ble nyttig. Kodene jeg brukte var enkle og representerte enkeltindividets reaksjoner i form av latter, frykt, overraskelse, spenning og «annet». Dette kjennetegner en form for deduktiv koding, hvor man tar med seg koder basert på antagelser inn for å kode dataene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Jeg oppdaget ganske raskt i arbeidet at kodene jeg hadde utformet ble for smale og jeg markerte en stor del at funnene i koden «annet». Disse plassene i teksten var i stor grad samhandling og innlevelse fra barnas side, og jeg måtte derfor redefinere kodene til flere former for innlevelse og samhandling basert på empirien. Datamaterialet visste seg å være mer komplekst, og en kode som *innlevelse* kunne vise seg både i spørsmål, gjentakelse og gjetting i samspill med oppleseren. Jeg endret derfor kodene basert på dette og endte opp med koder som latter, kroppsspråk, gjetting, gjentar/fortelle videre, redd/usikker, overrasket og spent.

Jeg utformet videre tre analyseskjemaer basert på kodene og funnene som viste seg gjennom kodene. Gjennom skjema «tematisering av skolevirkelighet» har jeg tatt utgangspunkt i bildebokanalysen og funn gjort rundt tema skolestartere. Jeg har så presentert eksempler fra boka, og sett det i samsvar med barnas reaksjon, og leserens svar eller opplesningen. Dette var for å undersøke hvorvidt barna reagerte eller stilte spørsmål til skoletematikken.

Tabell 1 - Tematisering av skolevirkelighet

Eksempler fra boka	Barnas reaksjon	Leserens reaksjon
Kjennetegn på skolegård: barn som leker på et stort område. Det er lekeapperater, baller og barn som driver med aktiviteter	«Der er skolen»	«Ja, det er det»
Troll som rektor	Barn (3) ler	«Vi kan ikke ha en gærning som rektor»
Vanskelig for Bukkene Bruse å finne veien til toalettet på skolen	Ingen av barna viser tegn til reaksjon	

Jeg utformet også et skjema for samhandling, hvor jeg kunne plassere hvem som samhandlet, hvor i teksten samhandlingen skjedde og hvordan aktørene i lesestunden som samhandlet. Dette ga meg også et tydeligere bilde på i hvor stor grad barna og oppleseren samhandlet gjennom teksten. Den blå teksten i eksempelet under representer mine tolkninger. På denne måten prøvde jeg og å skille mine tolkninger med faktiske beskrivelser, som igjen bevarer objektiviteten.

Tabell 2 - Samhandling

Barn – barn	Leser – barn	Leser – forsker	Barn - forsker
<p>3 lener seg på 4, men 4 reagerer ikke For fokusert på boka og handlingen</p>	<p>1 nikker bekræftende til at det er harianne de får som lærer En bekræftelse på at han har lest boka før og vet at dette stemmer</p>	<p>6: ser bort på meg for å få bekræftelse på om vi bør stoppe, jeg svarer at han får bestemme.</p>	<p>5: prøver å se på meg i det han kommer med en reaksjon, tolker det er fordi eleven lager en reaksjon fordi han tror jeg forventer det, enda jeg ikke har direkte sagt at det er det jeg skal undersøke</p>
<p>3 tar på 2, og barn 2 gjentar Harianne uten lyd. Jeg leser det av munnen</p>	<p>1:Der er skolen 6: ja her e skolen Barnet kobler ut fra kjennetegnene i skolegården at det er skolen. Barnehagelærer bekrefter</p>		<p>5: haaah (gisp) Skjer 5 ganger på første dag med lesing. 3 ganger på andre dag. Svarer med det jeg tolker som en tilgjort sjokkert stemme, da det også skjer flere ganger. Virker som om 5 prøver å levere rekasjon etter forvnetning til 6, eller at han skjønner at jeg er der for å se på deres reaksjon, og derfor reagerer.</p>
<p>To barn hvisker om noe jeg ikke får med meg hva. De blir avbrutt av 6</p>	<p>3 og 2 svarer fire Da 6 leser «hvor mye er to pluss to» Retter leser når han svarer 5 De skal vise at de kan, og oppfatter det som et spørsmål.</p>		<p>5 kommer bort og ser på skriveboka mi før lesestunden</p>
<p>6: elgen så streng på dem 3 ser strengt på 2 tolker det som en etterligning av verbalteksten</p>	<p>6: ... fru Elgaker, hun er streng. 3: griner på nesa.</p>		<p>3 ser i kamera og bort på meg som noterer Mulig fordi jeg noterte mye på dette punktet, ettersom det var en del reaksjoner her (oppslag 17)</p>

Det siste skjemaet jeg benyttet meg av i kategoriseringen av funn var oversettelsesprosessen i høytlesingen. Her kombinerte jeg min tolkning av humoristiske elementer og eksempler på hvordan boka er egnet for høytlesing for å se en sammenheng i hvordan leser tolket og formidlet dem, og hvordan barna reagerte på bakgrunn av oppleserens formidling. Disse funnene visste seg som et tydelig funn gjennom at formidleren av boka og boka i seg selv har en gjensidig påvirkning.

Tabell 3 - Oversettelsesprosessen i høytlesingen

Poenger med humor eller høytlesing fra boka	Leserens oversettelse	Barnas reaksjoner
Boka har mindre tekst i form av snakkebobler, brev og interjeksjoner	Leser ikke disse, fokuset ligger i den større verbalteksten	Barna får derfor ikke presentert disse modalitetene, og reagerer derfor heller ikke.
I replikkene til bukkene er det breking, i form av at vokalene blir dratt ut i ord.	Leser de opp som stamming eller stotring, ikke som en bukk som breker	Barna forstår derfor heller ikke poenget, da de får det presentert som stamming eller usikker lesing av ord.
I replikkene til bukkene er det breking, i form av at vokalene blir dratt ut i ord.	Enkelte plasser leses disse som om bukkene er usikre	Barna forstår derfor heller ikke poenget, da de får det presentert som stamming eller usikker lesing av ord
Rim: ertabæarta ti på tolv, bare dra ditt rumpetroll	Leser med rytme og tullestemme	Barna ler, og gjentar rim og ordet rompetroll
Arkmater	Ukjent ord for leseren, sliter litt med å lese det rett	Barn 3 hjelper, men blir påvirket av at leser ikke forstår: kopimaskin?
Pelargonier	Ukjent ord for leseren, sliter litt med å lese det rett	Barna viser ingen reaksjon
Det er vanskelig å få tak i gode skoleledere om dagen, forklarte kontormannen. Han var eneste søker.	Ler ikke av det voksne humoristiske poenget	Barna reagerer heller ikke
Over hundre kopier av rompa si	Leser med trykk på rompa si	Barna ler
Boka har store bokstaver i verbalteksten, der det er ment å legge trykk	Når leseren leser med trykk her,	fanger han oppmerksomheten i større grad. Barna ler, blir dratt tilbake om de har sonet ut, og skvetter ved de mer spennende scenene

Ved å gå inn i datamateriale med flere spørsmål og flere blikk, resulterte det i at jeg kunne finne nye trekk ved det samme datamaterialet, og kunne derfor se og skrive om det på nye måter. I alle tre skjemaene har jeg har valgt å ta med både barnehagelæreren og barna, ettersom samspillet mellom dem visste seg å være essensielt i forståelsen av responsen av boka. Skjemaene for kategorisering ligger også som vedlegg, men uten eksempler fra empirien.

6 Litterær analyse av *Bukkene bruse begynner på skolen*

Bukkene Bruse [...] (2017) handler om de tre Bukkene Bruse som skal begynne på skolen for aller første gang. Boka er den tredje boka i en serie skrevet av forfatter Bjørn F. Rørvik og illustrert av Gry Moursund. Boka er gitt ut i 2017 av forlaget Cappelen Damm. Både omslagssiden og tematikken i boka tilsier at målgruppen for boka er barn i alderen 5-6 år. Men når man tar en nærmere kikk i boka oppdager man at flere elementer er rettet mot voksne med en humor som jeg håper barn ikke vil kjenne igjen. En slik måte å appellere til voksne, gjennom at voksenleseren inviteres inn gjennom å more seg over karakterene og handlingenes naivitet og uskyldighet og seksualisert humor, kalles double adress eller dobbeltale ifølge Bache-Wiig og Linhart (2012).

Jeg går inn i analysearbeidet med forskningsspørsmålet: hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruken av *Bukkene Bruse begynner på skolen* som overgangsobjekt, og hvilke tolkningsrom kan åpne seg når barn opplever boka? Som nevnt i metodekapittelet vil dette ha en betydning for hvilke elementer jeg velger å fokusere på og presentere i analysen. De humoristiske poengene et barn ikke forstår, eller detaljene i illustrasjonene som ikke kommer fram i lesingen, påvirker også leseopplevelsen til barnet. Det er også en del av barnets tolkning av boka, og kan være meningsbærende elementer som ville endret tolkningen barnet sitter igjen med etter endt lesing.

6.1 Bukkene Bruse-universet

Med de to første bøkene *Bukkene Bruse på badeland* (2009) og *Bukkene Bruse vender tilbake* (2014) har de kjente karakterene fra eventyret fått en postmoderne vri, i nye settinger. Med utgangspunkt i et velkjent folkeeventyr har forfatter Bjørn F. Rørvik og illustratør Gry Moursund laget en suksess-serie med flere bøker. Forlaget beskriver bøkene som «perfekte til høytlesning, akkurat passe skumle og med lattergaranti både for store og små» (Cappelen Damm). Etter den tredje boka som var *Bukkene Bruse begynner på skolen* (2017), er det også gitt ut *Bukkene Bruse drar til Syden* (2020) og *Bukkene Bruse og Julenissen* (2023).

I en artikkel av Stokke (2014, s. 54) presenteres en resepsjonsstudie av boka *Bukkene Bruse på badeland* (2009) som peker på funn som tilsier at bokas ikonotekst treffer seksåringene når det kommer til barnas utvikling av metallisering. Stokke (2014, s. 45) viser også til at boka anbefales i pedagogisk sammenheng av Lesesenteret i Stavanger (Lesesenteret.uis.no) Det

kommersielle aspektet ved Bukkene bruse har også tatt seg raskt opp det siste året (2023) og i takt med utgivelse av filmen basert på boka *Bukkene Bruse på badeland* (2009) (2023), er det blant annet laget *Bukkene Brusers kokebok – nam, nam, nam* (Nilsen E. V., 2023) og en sangpekebok *Alt går bra på badeland* (Rørvik & Moursund, 2024) for de minste barna i tillegg til andre kommersielle produkter som er rettet mot barn i målgruppen.

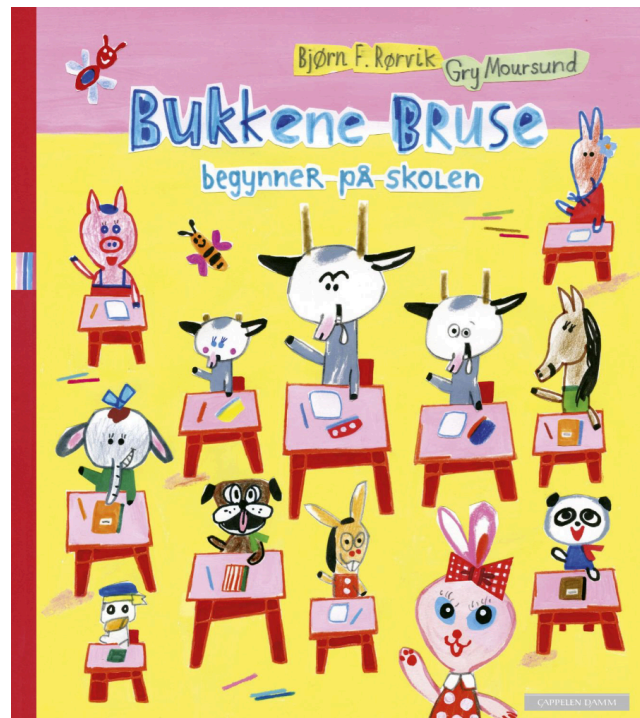
6.2 Handling

I *Bukkene Bruse begynner på skolen* (2017) følger vi bukkene inn i en ny hverdag. De tre Bukkene Bruse får et brev fra rektor om at de må begynne på skolen. Bukkene vet ikke så mye om hva som foregår på skolen, eller hvilke klasser de skal gå i. De vet heller ikke hvilken lærer de får. I skolegården før skoledagen begynner kommer bukkene i prat med noen sjuendeklassinger. De forteller om den skumle rektoren som spiser de minste elevene, og ryktene går om en førsteklasing som forsvant på den forrige skolen han jobbet. Inne i klasserommet er det heldigvis ingen rektor, der er bare en snill lærer som het Harianne og snille barn som tar bukkene godt imot. Skole er jo egentlig ganske lett syns Bukkene Bruse.

Den minste bukken må på do, men siden han ikke vet hvor doen er, blir den mellomste og den største også med. Frykten for at den skremmende læreren fru Elgaker skal møte dem på doen, er stor, og bukkene bestemmer seg for å gå ut for å tisse. Bukkene blir oppdaget der de står og tisser på skolens eiendom, og dette er grunnlag for å bli sendt til rektor. Den minste går bort og banker forsiktig på døra, men vil ikke gå inn alene, så de andre to bukkene må også banke på. Sammen åpner de døra, og der blir de møtt med en stor overraskelse. Det er trollet, en kjent karakter i Bukkene Bruse-universet, som er blitt rektor og han sitter oppå kopimaskinen. Trollet hopper ned og jakter etter bukkene, men trollet sklir på et ark og kjører nesa fast inn i kopimaskinen. Utenfor rektors kontor står hele klassen, kontormannen, Harianne og fru Elgaker og vitner det som skjer. Til slutt ringer de etter brannvesenet som kommer med stigebil og heisekran for å få trollet vekk fra skolen. Bukkene Bruse er dagens helter.

6.3 Paratekst

Paratekst er betegnelsen på all tekst og bilde som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen (Ommundsen, 2022, s. 158) eller som Goga og Bjørlo (2020, s. 67) kaller det, bokas innpakning. Boka er innbundet og har et stort format som gjør den lett å holde i, og den er passende for høytlesing ettersom at bildene også blir store. Bokas paratekst er den delen leseren først møter, og førsteinntrykket av boka vil ha stor innvirkning på leserens interesse. På bokas omslag ser vi det som kan tolkes som et klasserom med oppstilte pulter. Pultene står ikke helt på rekke, noe som skaper bevegelse i bildet. Ved pultene sitter det elever i form



Bilde 1 – Omslagsside. Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2017). *Bukkene Bruse begynner på skolen*.

av dyr. Det forteller oss at det er ikke kun bukker vi skal møte i dette eventyret. Omslaget kan beskrives som fargerikt med et barnlig preg, hvor det brukes en tegneteknikk som man ofte ser hos barn. Blant annet er ikke alle bokstavene fargelagt fullt, og vi kan se flere «helligdager», som er områder som er uten farge. Tittelen på boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* gir oss også et frempek på hvem hovedpersonene i boka er, samt hvilke handlinger de skal gjennom. Omslaget vil kunne skape både en forventning for barna som skal lese, i tillegg til å relatere til de eldre barna som allerede har begynt på skolen. Verbalteksten oppleves utdypende til illustrasjonen. Uten verbalteksten ville man som leser ikke kunne vite om Bukkene Bruse gikk på skolen fra før eller om de var nye, basert på omslagets bilde. Det er også et viktig poeng i boka, siden handlingen følger Bukkene Brusers første dag på skolen.

Fargeteknikken på både karakterer, tekst og detaljer i bilde gir klare assosiasjoner til barn og barns fargelegging i skolealder. Tittelen kan minne om et utklipp av papir som er limt på et annet papir og med en ujevn innfarging med tusj i to ulike blåtoner. I verbalteksten som presenterer forfatter og illustratør er det også brukt en form for utklippsmetode, men her er bokstavene skrevet med gråblyant. Dette kan gi assosiasjoner til skolen, som også tittelen forteller. Bukkene Bruse, som er godt kjente og etablerte eventyr karakterer er plassert midt i bilde på omslaget. Her kan vi også se at illustratør tydelig skiller på hvilken bukk som er

hvem, basert på størrelse. Måten dyrene er tegnet på er enkle og vanlige forenklinger barn ofte gjør når de tegner dyr. Alle figurene er tegnet todimensjonalt, og eksempelvis armer og bein på bukkene er enkelt tegnet med rette streker. Karakteristiske kjennetegn som eksempelvis grisenesen, elefantsnabelen og geiteskjegget er enkelt konstruert og mulig å gjenskape av barn. Forsiden preges av en idyll der alle karakterene ser glade og engasjerte ut, også læreren.

På baksiden av boka, er bilde noe annerledes. Her er karakterene plassert mer rotete. Noen står, noen sitter ved pulten, og det er også et større rot i form av ark, blyanter og saks ut over gulvet. Karakterene har også fått større personlighet, og vi kan se tydelig ansiktuttrykk ved en av karakterene. Det er også en rekke bilder av en og samme karakter tegnet på ulike måter, men kjennetegn som farge og karakteristiske trekk gjennom øyne og øyenbryn som kan oppleves skumle, går igjen. Tegningene elevene produserer og henger opp gir også et hint til karakterer vi blir å møte, noe som er med på å skape spenning for lesing av boka. For barn som allerede har lest eller er kjent med Bukkene Bruse-universet vil det fungere som et frempek da leserne allerede vil kjenne igjen trollet i disse portrettene. Når en ser på sammenhengen av framside og bakside på omslaget, kan man se at det har foregått en endring fra den ryddige og oppstilte forsiden, til en mer kaotisk bakside, som også har færre karakterer. Innsiden av permen både framme og bak i boka inngår som en del av teksten. Det gjør også tekstens tittelside, som kommer som side fire i handlingen.

6.4 Layout, fargeteknikk og fargebruk

Bildene i boka dekker hele sidene, og verbaltekst er plassert varierende fra side til side, men i all hovedsak gjennomgående i bildet. Det er også verbaltekst i form av snakkebobler. Snakkeboblene på oppslag 8 og 9 inneholder enkle ord eller interjeksjoner som «bæ», «mjau», «jaa» og «gakk gakk» Dette kan være en måte å skille mer avansert verbaltekst fra enklere fraser og ord slik at barn som er under den tidlige lese- og skriveutvikling skal mestre helordslesing.

Det er brukt varierende fargeleggings- og illustrasjonsteknikker. Vi kan se at illustratøren varierer med fargelegging med fargeblyant, tusj, og gråblyant som tidligere nevnt i beskrivelsen av omslaget. Fargebruk og bilde appellerer godt til barn, og teknikker og vanskelighetsgrad på tegningene åpner opp for at barn skal mestre å tegne karakterene, eller tilhørende karakterer. Det kan være et godt grep av illustratør for at boka og karakterer fra boka kan leve videre i barns fantasi og uttrykk gjennom tegning, som også er et godt

utgangspunkt dersom boka skal brukes som overgangsobjekt. Teknikken illustratør bruker kan oppleves som naivisme. Naivisme er en kunstoppfatning som prøver å tolke virkeligheten umiddelbart, og som kan gi et barnslig preg på illustrasjonene (Ommundsen, 2022, s. 165). På oppslag 8 er et oversiktsbilde fra klasserommet. Her er de små detaljene som fargeblyanter og bøker tegnet minimalistisk, der en blyant bare representeres av en strek. Likevel er vi som lesere ikke i tvil om at det er en blyant det representerer, og det er en teknikk man ofte ser i tegninger laget av barn.

Det er mye farger brukt i boka, som skaper liv til sidene. Et eksempel finner vi på oppslag 7 hvor vi ser et oversiktsbilde av skolegården der det i stor grad brukes farger, og de fungerer både som et blikkfang, men skaper også en illusjon av «let og finn». Det kan også være innslag av intertekstualitet til andre bøker som for eksempel *Hvor er Willy? – den fantastiske reisen* (2018), som er populære bøker med interaktive leker som barn gjerne vil lese³.

Fargebruken på de ulike karakterene gir også et inntrykk av mangfold og her kan vi også trekke linjer til mangfold av kultur og etnisitet blant mennesker. Det er få karakterer som har lik farge. Fargebruken som virkemiddel kommer også godt fram når vi får møte trollet som er antagonist i teksten. Trollet er fargelagt i mørke farger, med ujevne fargeblyantstreker. Han har mørke øyenbryn og øyne av to ulike farger som kan skape et skremmende blikk. I bakgrunn av de skumle scenene er det også brukt mye rødt, en farge som ofte signaliserer fare.

Andre modaliteter forfatter og illustratør har tatt i bruk er skriftstørrelse. I verbalteksten brukes det skrift i ulik skriftstørrelse, og det gir et inntrykk av at ordene med (fysisk) store bokstaver uttales med kraftigere stemme. Det kan også være et virkemiddel som tas i bruk ved høytlesing av boka, og vil bli en naturlig måte å legge trykk på stemmen når man leser. I boka *Fingerreisen* (2022) av Anneli Tisell⁴ kan vi se samme måte å ta i bruk tekststørrelse. Det er en bok med et lydlekende eventyr hvor barn får utforske og leke med språklyder.

³ En personlig erfaring jeg har gjort meg i praksis hvor barn diskuterte om hvem som skulle få låne boka. Willy-serien handler om å lete og finne karakteren Willy som er gjemt i tegninger med mange små detaljer som skjuler karakteren. En type interaktiv leke bok.

⁴ *Fingerreisen* er en av flere bøker i serien *Babblarna* (2007). *Babblarna* er utviklet av svenske Anneli Tisell og er et sterkt innslag i førskoler, og pedagoger har brukt dem i arbeidet med barns språkutvikling. Serien er skapt særskilt med tanke på barn som har språklige vanskeligheter.

Eksempelvis skal stor tekst leses med høy stemme og liten tekst med lav stemme, og barna får derfor ta i bruk hele spektret av lyd i lesingen. Den er bygd opp slik at en kan ta det i bruk i den tidlige språkutviklingen (Om oss (u.d)). Hvordan boka faktisk blir lest i høytlesing, vil være opp til oppleser som medierer bokas elementer til barnegruppa.

6.5 Ikonotekst og fokalisering

Fortellerstemmen i boka er i hovedsak allvitende. Teksten er også preget av frempek gjennom bilder, noe som påvirker opplevelsen av tidsforhold i boka. Et eksempel er når Bukkene Bruse leter etter doen, og illustrasjonen viser at de kommer til å møte fru Elgaker når hun runder hjørnet i gangen. Bildene fungerer derfor utvidende. Bokas ikonotekst, eller



Bilde 2 – Oppslag 14. Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2017). *Bukkene Bruse begynner på skolen*.

samspill mellom verbaltekst og bilde, er også symmetrisk. Det kan vi se på oppslag 3 i boka, hvor verbaltekst og bilde forteller omtrent det samme. Det er også innslag av utdypende samspill av bilde og tekst, som i oppslag 6 der verbalteksten forteller at det er mange på bussen, men gjennom bilde får vi se hvor mange ulike elever det er. Det er ikke avgjørende for den videre historien, men bilde utdyper mer detaljer enn verbalteksten. Likevel vil jeg konkludere med at samsillet i hovedsak er utvidende. I den utvidende bildeboken vil både ord og bilde utvide hverandre, og de er gjensidig avhengige av hverandre (Ommundsen, 2022, s. 157). Et eksempel på at bildebokas ikonotekst er utvidende, kan vi se på oppslag 14 i boka. Ut fra bilde kan vi se at bukkene sitter utenfor rektors kontor, litt skremte, og at den minste bukken står og banker på døra. I verbalteksten beskrives situasjonen slik:

Den minste bukken gikk forsiktig

bort og banket på døra.

Bank, bank, bank

Bank, bank, bank.

Verbalteksten er utfyllende på den måten at ut fra bildet kunne vi ikke se at den lille bukken gikk forsiktig bort, og den tilfører derfor en følelse om at bukken er redd. Videre presenteres handlingen i verbalteksten slik:

- Hvem er det som banker på mi dør? Sa det innenfra.
- Det er bare den minste bukken Bruse som skal til rektor å få kjeft, sa den minste bukken
- Kom inn! Ropte rektor
Den minste bukken snudde seg mot broren sin.
- Jeg går ikke inn alene, altså. Dere må også banke på,

Sa han.

Her kan vi se hvordan bilde er utvidende ved at illustratøren har tegnet en visualisering av høy, kraftig lyd, som et symbol på støy med skarpe linjer og skarp rød farge rundt døra inn til rektors kontor. Bilde forteller oss at det foregår noe bak døra som bråker, og vi vet ikke hva. Det bygger opp en spenning for hva som skjuler seg bak, noe som også fortsetter på neste omslag hvor illustratør også tar i bruk utropstegn i tillegg til symbolene for støy. På døra henger det også et skilt som forteller oss at det er døra inn til rektor, hvor har hengt opp en lapp hvor det står:

IKE

FOR

STYR!

Dette er også informasjon vi ikke hadde fått vite utelukkende fra verbalteksten, men som tilfører teksten viktig informasjon.

6.6 Perspektiv, eventyrsjanger og intertekster

Flere steder i boka kan vi se hvordan illustratør tar i bruk ulike perspektiver som virkemiddel. Et eksempel er scenen hvor Bukkene Bruse endelig får se at det er trollet som er den nye rektoren. Her er leseren nødt til å vende boka på høykant for å lese siden, og trollet virker derfor enda større. Vendinga av boka skaper også et brudd og et skremmende element fordi det er første gang vi møter trollet i denne boka. Det at en må vende boka er et virkemiddel som har stor påvirkningskraft, og er etter min erfaring sjeldnere brukt. Likevel er det et virkemiddel som er en gjenganger i flere av Rørvik og Moursunds bøker. Det er flere steder leser må vende boka på høykant, og det skaper et særegent preg på siden. Boka må også leses ovenfra og ned. Det er tre oppslag i boka som må vendes for å leses, og disse er jevnt fordelt i

boka. Siden også disse oppslagene må leses ovenfra og ned, gir bildet en følelse hvor perspektivet skaper et «ovenfra og ned» maktforhold. Trollet er øverst på siden, tegnet stort i motsetning til bukkene som er tegnet mindre, nede på siden. I tillegg vil det, dersom boka skal tas i bruk i høytlesing, forsterkes og oppleves som et fysisk brudd som kan øke gruppas interesse av boka.

Boka bygger på et folkeeventyr som de fleste barn som er født og oppvokst i Norge kjenner til. Eventyret tar i bruk virkemidler som magiske tall, faste uttrykk, gjentakelser og overnaturlige skapninger som er kjennetegn ved sjangeren. I motsetning har denne boka flere kontraster til det tradisjonelle eventyret. Eksempelvis gjennomfører bukkene de fleste handlinger sammen. De går sammen på do og til rektor i kontrast til folkeeventyret der handlingen skjer med bukkene individuelt. Magiske tall som tallene tre ser vi også kun brukt i antall bukker. Unntaket er omslaget av boka, hvor det er 12 karakterer i klasserommet, mens i klasserommet inne i teksten er det flere karakterer. Likevel er det små hint av fellestrekk til det tradisjonelle eventyret ved at dyr har rollene som både elever og lærere. Det fremkommer også likheter til Asbjørnsens og Moes versjon av folkeeventyret i oppslag 12, hvor den minste bukken sier at broren tisser mye lengre enn han. Det kan oppleves som en intertekstuell referanse til det tradisjonelle folkeeventyret.

Vi kan også finne andre intertekstuelle referanser i boka. På bussen på vei til skolen i oppslag 6 (venstre side) kan vi dra likhetstrekk med andre kjente barnebokkarakterer. En av karakterene er tegnet som en and, med blå hatt, oransje nebb og karakteristiske øyne som i stor grad ligner på Donald Duck. Hatten som er av type matroslue er også kjent for denne karakteren. Det er også en karakter som fremstår som en allusjon til Dolly Duck med lignende trekk, men også mer feminin. Det er flere gjenkjennbare karakterer, deriblant en gul bjørn, ikledd en rød genser. Karakteren har en snakkeboble med teksten «brum» som gjør at man kan se likhetstrekk til karakteren Ole Brumm, som også har vært en Disney-figur siden 1960-tallet. Andre allusjoner man får fra teksten er knyttet til spillverden. På avsnitt 14 i boka, kan vi se det jeg tolker som kontormannens pc-skjerm. På skjermen er det skrevet «game over» med store blokkbokstaver, og er en kjent symbolikk når man dør i et spill. Ved første øyekast kan man tenke seg det er i sammenheng med kortspillet kabal som vi så på samme pc-skjerm på oppslag 13. Men det kan imidlertid også ha en utvidende mening, hvor man kan tenke seg at det er Bukkene Bruse det er game over for der de sitter og venter for å komme inn til rektor. At kontormannen legger kabal kan også oppleves som en form for tidskoloritt ettersom at tiden som avbildes, minner mer om 1990-tallet, enn barnas samtid og at de eldre leserne har

en større kjennskap til spillet enn dagens barn. Det forekommer mange slike små detaljer med humoristiske poenger i teksten. Disse poengene kan imidlertid forsvinne dersom boka blir brukt i høytlesing med en eller flere barn siden det er leseren som avgjør tempoet og hvilke modaliteter som kommer frem i høytlesingen.

6.7 Verbaltekstens virkemidler

Om vi ser nærmere på verbalteksten, er det flere elementer som kan tenkes er et virkemiddel for at boka egner seg som høytlesing. I replikkene til bukkene Bruse ser vi flere tilfeller hvor vokalene i et ord gjentas. For eksempel på tredje oppslag, hvor det står «re-e-e-gne» når man leser det høyt, skaper det en form for brekelyd, som er karakteristisk for geiter. Også på oppslag 5 står det «prø-ø-øve» og dette virkemidlet er gjennomgående i enkelte setninger i boka.

Boka spiller også på humoristiske poenger som å tisse lengst i skolegården og å sende rompebilder som «ranselspost» til førsteklassingene som i likhet med tiss og bæsje fenger det yngre publikum etter min erfaring. I forhold til fenomenet overgangsobjekt, tenker jeg at det å benytte seg av en humoristisk bok enklere kan fange majoriteten av barnegruppas interesse. Boka har også et rim på oppslag 21. Melodien i rimet er ofte brukt i rim til barn, og flere vil nok kunne kjenne det igjen.

- Ærta, bærta,

Ti på tolv,

Bare dra

Ditt rumpetroll!

Rimet er enkelt og konkret og lett for de mindre barna å både si og huske. Ordet rumpetroll er også rettet mot barns humor. Melodien i rimet er ofte brukt i rim til barn, og flere vil kunne kjenne det igjen. Rimet kan også ha en dobbeltbetydning, ettersom at trollet tok bilder av rompa si, og det kan være et humoristisk poeng med bruk av ordspill.

Også navnet på kopimaskinen, «KOPIKATT 6000» har en humoristisk vri som treffer et voksent publikum godt. Kopikatt er oversatt til engelsk «copycat» og har betydningen av å etterligne eller herme som vi kaller det på norsk. Når ordet copycat referes til er det ofte

drapshandlinger⁵, og på den måten skaper navnet en form for humoristisk uhygge. Det er også et humoristisk poeng som vil være vanskelig å forstå for som barn som ikke kan engelsk. Også på oppslag 19 oppstår det en type humor rettet til et voksent publikum. Et eksempel er et utsagn mot slutten av boka:

-Det er så vanskelig å få
tak i gode skoleledere om
dagen, forklarte kontor-
mannen. – Han var eneste
søker.

Det humoristiske og virkelighetsnære poenget retter seg mot eldre lesere, og som barn i barnehagealder vil man ikke kunne relatere til verken bemanningsproblematikk eller i form av utfordrende skoleledelse. Men humoren er ikke utelukkende rettet mot voksne.

Det er også en stor grad av barnlig humor i boka. Flere enkle, barnlige humoristiske poenger som voksne ofte opplever som banal, som for eksempel humor som spiller på tiss og rompe, presenteres. Dette er også en type humor som barn finner morsom. På en annen side om man ser symbolsk på humoren, kan det oppleves som ganske drøye poeng. Eksempelvis har vi ranselsposten med rumpebilder fra trollet som skal sendes hjem med førsteklassingene. Vi ser tydelig ut fra illustrasjonen allerede på oppslag 16 at bildene trollet printer ut er et nakenbilde av rompa. Dette kan sees opp mot problematikken blant dagens barn og unge der betegnelsen «nudes» eller overgrep over internett hvor bilder blir spredt og sendt ut, men også mottas ufrivillig. Dette betegnes som et seksuelt overgrep, og at en ledende figur som rektor skal sende ut rompebilder ville være alarmerende utenfor bokas humoristiske setting. Å bygge på en slik humor kan ha negativ innvirkning på de unge, og man kan lure på om en humoristisk vri på et fenomen som spredning av nakne bilder kan være med å ta ned terskelen på hva som er lov og ikke. Det kan og tenkes at andre barn kan la seg inspirere av trollets påfunn, noe som også vil få en negativ konsekvens. På en annen side kan det være et fint springbrett for samtaler med barn knyttet til tyngre tema som nakenbilder og seksuelle overtramp. Dersom

⁵ Person som (ukritisk) etteraper andre, ofte i utøvelse av kriminelle handlinger.

<https://naob.no/ordbok/copycat>

boka skal brukes som overgangsobjekt, er det også nødvendig å tenke gjennom hvilke reaksjoner som kan forekomme.

6.8 Tekstens mangfold og identifisering med skolestartere

Boka inneholder et stort omfang av mangfold. På oppslag 7 i boka kan vi se et oversiktsbilde over skolegården. I skolegården er det mange dyr av ulik rase, ulik størrelse og illustratøren har tatt i bruk et bredt spekter av farger. Ute i naturen kan vi finne dyr i ulik størrelse, basert på rase, men i illustrasjonene er dyrene på skolen mye jevnere i størrelsen, noe som kan indikere at det er barn som er jevnere i alder. På oversiktsbilde kan vi også se en hund som sitter i rullestol. En slik inkludering av karakterer viser det mangfoldet som vil befinne seg på skolen, og skaper rom for aksept. Det er også en mulighet at barn kan relatere til karakterene, og ut ifra det føle en større inkludering og tilknytning til teksten. Dette er et godt poeng dersom boka er tenkt brukt som overgangsobjekt, og det åpner for samtaler om mangfold som kan være betryggende før man skal starte på skolen. I skolegården er også flertallet av barna tegnet med et smil, noe som tolkes som at skolen er en fin plass å være. Også på oppslag 20, et oversiktsbilde av skolegården etter rektor-trollet er blitt kjørt bort, kan vi se mangfold, glede og samhold blant elevene.

At de tre bukkene Bruse er skolestartere gjør at barn som skal begynne på skolen kan relatere seg til boka. I likhet med bukkene har barna begrenset kunnskap om hva som foregår på skolen, og de skal snart gjennom samme prosess selv. Boka kan også tenkes til et eldre publikum, som barn som allerede har begynt på skolen. Disse barna vil kunne kjenne seg igjen, og relatere til hvordan bukkene Bruse har det første skoledag. Boka har flere grep for å inkludere skolestartere. Eksempelvis kan vi se flere steder i boka at verbalskriften ikke svarer til konvensjonell norsk rettskriving, noe som kan medføre at barna kan relatere til avsender som også er med på å ufarliggjøre skrivefeil. Allerede på oppslag tre, i brevet til Bukkene Bruse, kan vi lese:

BOKENE

BRUSE

MÅ BYNE

PÅ SKOLEN

HILSN NY

REKTOR

Jeg tolker teksten som om avsender av brevet skriver fonologisk, slik som barn gjør i starten av skriveutviklingen. Uten å bruke dobbeltkonsonanter og ved å utelatte enkelte vokaler, klarer skriveren likevel å gjøre seg forstått. Dette er også et poeng som kan være utfordrende for førsteklasinger å forstå, og derfor kommuniserer med den voksne leser i første rekke.

Boka tar også for seg en kjent problematikk for barn som skal begynne på skolen, som da bukkene ikke vet hvor doen på skolen er. Dette er en utfordring mange kan oppleve skremmende, og er ofte noe man jobber med på skoleforberedende besøk. For barn som ikke er begynt på skolen enda, kan det være utfordrende å relatere til do-situasjonen som et problem. I tillegg så kommer ikke teksten med en løsning på problemet, da bukkene tar valget om å heller tisse ute. Valget gjenspeiles som dårlig da de blir tatt, og straffen er å bli sendt til rektor. En skremmende tanke for barn som skal begynne på skolen, både rundt det å være usikker på rutiner og plassering av toalett, men også det å bli straffet for å gjøre feil.

6.9 Problematikk i skolestarteres tolkningsrom

Dersom boka retter seg mot skolestartere, har den likevel noen utfordringer med tanke på målgruppen. Å bruke en lederskikkelse som rektor som skremmende og som antagonist i handlingen av boka kan både være morsomt, men også skape frykt hos dem som allerede kjenner på en redsel for å begynne på skolen. I dagens skole skal rektor være et forbilde og en leder som jobber for eleven og skolens beste, i motsetning til boka der det å havne på rektors kontor ansees å være en straff som barna frykter. Det samme grepet rundt den skremmende læreren fru Elgaker, som bukkene frykter både å få som lærer og å møte i gangen.

En annet interessant funn jeg har gjort i analysen knyttet opp mot seksuell forstyrrende atferd er hendelsene på oppslag 15 og 18. På oppslag 15 kan vi se at det henger en lapp på døra inn til rektor med «ike for styr!». En slik lapp kan antyde at det som foregår bak døra ikke bør sees av andre, noe privat. Som nevnt er rompebilde-seansen både upassende for barn, og upassende av en lederskikkelse som rektor. Videre på oppslag 18 får vi se at trollet «kjørte nesa LANGT inn i arkmateren.». En seanse der nesen til trollet, som er en tre-stokk, penetrerer nesa inn i kopimaskinen, imens de tre bukkene Bruse står på andre siden og ser på. Bukkene har et intenst blick, og jeg opplever de som redde. Sett i en annen kontekst, kan dette også ligne på en seksuell scene hvor tematikk som overgrep gjenspeiles.

Barnebøker er oftest skrevet av voksne, og som Bache-Wiig og Linhart (2012, ss. 192-193) vektlegger, vil det alltid være en voksen til stede og gjøre seg gjeldende i teksten. Den

voksnes skygge er også med på å farge mine tolkninger, ettersom den i noen grad tar over det barnlige perspektivet på noen av humorpoengene.

6.10 Oppsummering

Bukkene Bruse begynner på skolen er en illustrert bok med farger og tegne-tekniske grep som relaterer seg til barn. Den oppleves fengende med illustrasjoner som drar leseren inn i teksten. Jeg tolker boken som en bok rettet mot barn i alderen 5-6 år og som skal begynne på skolen. Gjennom sin enkle humor med tiss og rompe tar den oss gjennom en handling om å gå fra å være de ukjente på skolen til å bli dagens helter. Å begynne på skolen kan være utfordrende, fordi det er nytt, og man må tilegne seg den kulturelle praksisen som foregår der. Gjennom bruk av humor tar boka ned den høye terskelen det er å ikke vite hvor noen på skolen er. Gjennom modalitetene verbaltekst, bilder og de mindre tekstene i form av snakkebobler og brev, inviter boka inn lesere i alle aldre, også de som ikke kan lese. At boka bygger på en skremmende rektor kan både ha evnen til å forsterke redsel, men også å ta den ned ved å bruke humor. Boka har en rekke modaliteter som gjør den godt egnet til høytlesing, og gjennom dual adress eller dobbeltale vil også en voksen leser kunne finne boka humoristisk. Dobbeltalen skaper også en humor som barn i første rekke ikke forstår, og boka inneholder på den måten det jeg tolker som flere lag.

7 Analyse av video fra observasjon i barnehagen

- Ærta bæarta ti på tolv,
bare dra ditt rumpetroll!

To av barna henger seg på, i kor:

- Ærta bæarta ti på tolv,
bare dra ditt rumpetroll!
- Rumpetroll, gjentar det ene barnet.

Sitatet ovenfor er hentet fra lesestunden, og er et humoristisk poeng i slutten av boka.

Barnehagelæreren leser med en tydelig tilgjort stemme, og med en rytme som fenger barna godt. Eksempelet er et av de humoristiske poengene som kom godt frem i høytlesingen av boka i barnehagen. Barnehagelæreren hentet frem både latter og smil fra alle de fem i barnegruppa, og det er tydelig at boka har en form for humor som passer målgruppen. Dette er et av eksemplene på hvordan leseren i en høytlesing for en gruppe kan avgjøre og påvirke hvilke inntrykk barna sitter igjen med etter å ha lest en bok. Det er et interessant spørsmål om barna hadde ledd om leseren utelatte rytmen og tullestemmen, siden boka ikke spesifikk ber om det gjennom instruksjoner for høytlesing. Det blir opp til oppleserens tolkning av boka.

Høytlesingen foregikk inne på barnas base i barnehagen. Det er et rom som er kjent for barna, og som de tilbringer store deler av dagen. I dette rommet er det også et hjørne med to benker på hver sin side, i en L-formasjon. Dette området i rommet brukes til å ha samlingsstund. Det kan derfor tenkes at rommet oppleves som trygt for barna, i motsetning til om vi skulle valgt et nytt og ukjent rom. Rommet var vendt ut mot uteområdet, og hadde store vinduer. Utenfor var resten av barnehagegruppa, som ikke deltok i høytlesingen. Disse var valgt ut på bakgrunn av samtykkeskjemaet til forskningsprosjektet. Boka som skulle leses befant seg i barnehagen, men ikke på barnas avdeling. Likevel var det andre bøker fra Bukkene Bruse-universet som var utstilt på to bokhyller i en høyde hvor barna ikke kunne nå dem. Som tidligere nevnt besto barnegruppa av fem barn, fire gutter og en jente. Ujevnheten med tanke på inndeling av kjønn var ikke som ønsket, men avgrenset av hvilke foresatte som hadde levert samtykke. Tre av barna sa på forhånd av lesestunden at de hadde lest boka før, mens to av barna sa først nei at de ikke hadde lest, for så å endre svaret til ja. Dette kan også tolkes som at de endret svaret etter at de fire andre sa bekræftende ja til at de hadde lest den. Barnehagelæreren hadde ikke lest boka før, kun sett gjennom den et par ganger før lesingen. Det å ha lest en bok før, vil kunne påvirke høytlesingen, både av oppleser og barnegruppa.

I dette analysekapittelet skal jeg ta for meg og presentere barnas reaksjoner, sett opp mot barnehagelærerens høytlesing og poenger fra boka. Jeg har delt kapittelet inn i tre deler: oppleseren som medierende element, barnas medvirkning samt tematisering av skolevirkelighet. Inndelingen er gjort på bakgrunn av hvordan jeg har kodet og tematisert funnene av observasjonene. Analysen påvirkes i stor grad av prosjektets forskningsspørsmål og gjennom analysen vil jeg forsøke å dra ut funn som vil være relevant i svar på disse.

7.1 Oppleseren som medierende element

Etter å ha kodet datamaterialet og forsøkt å danne kategorier, opplevde jeg at funnene av barnas reksjon ikke kun sees alene opp mot høytlesingen av boka. En tredje faktor jeg ikke hadde vektlagt i forberedelsene av prosjektet, var hvordan oppleseren fungerte som påvirkningskilde av boka og hvordan det påvirket barnas respons. Jeg vil derfor trekke frem det som et av hovedfunnene, ettersom dette utpekte seg som sentralt i mine funn. Oppleseren av boka er som tidligere nevnt barnehagelæreren.

Som oppleser av bok i høytlesing for en barnegruppe kan oppleseren fungerer som et medierende element, med mulighet til å fjerne, legge til eller velge fokus på elementer og trekk ved boka som barna skal sitte igjen med. Oppleserens utvalg kan påvirke tolkningsrommet og erfaringene barna sitter igjen med etter lesestunden. Hvordan oppleseren vektlegger modaliteter og andre trekk i boka vil også kunne påvirke deres reaksjoner. Dette er også viktig å tenke på i forhold til at boka skal brukes som overgangsobjekt. Barna som kommer på skolen kan ha lest samme bok, men med ulike opplesere kan opplevelsen av teksten variere. Gjennom kodingen av materialet, ble det derfor viktig å se på sammenhengen mellom tekst, oppleser og barna.

Et eksempel på oppleserens påvirkning, er når oppleser gjentatte ganger leser det som skal ligne på breke-lyder i bukkenes replikker. Disse replikkene er skrevet slik at vokalene blir dratt ut, eksempelvis: «re-e-e-gne» (oppslag 8) som jeg har omtalt i kapittel 6.7. Her leser barnehagelæreren med et trykk som oppleves som stamming eller stotring. Oppleseren stopper opp ved hver vokal, istedenfor å lage brekelyd. Ingen av barna ler, og ut ifra det jeg ser gjennom barnas ansiktsuttrykk tolker jeg det som om barna ikke forstår at det er breking. En teori kan være at barna tror at oppleseren leser feil, eller opplever ordet som vanskelig å lese.

Snakkeboblene danner en egen modalitet i teksten, og teksten i boblene består av små, korte ord eller fraser. Et eksempel finner vi på oppslag 13 hvor bukkene sier «BÆ», «BÆ» og «PLEASE!». Oppleseren leser ingen av snakkeboblene, slik at denne modaliteten ikke kommer til uttrykk. Det kan tenkes at oppleseren har måttet foreta et utvalg som skulle vektlegges siden boka er detaljrik. Siden modalitetene ikke kommer til uttrykk i opplesningen, er det vanskelig å si hvordan barna hadde responder på disse.

Andre humoristiske poeng i boka blir også utelatt på bakgrunn av oppleserens utvelgelse. Dette er et nødvendig valg i lesingen, som også er vanlig, ettersom boka inneholder rikelige modaliteter og ulike lesere fokuserer på ulike momenter i teksten. Et eksempel på et humoristisk element som blir utelatt, er navnet på kopimaskinen «KOPIKATT 6000». Om dette er av stor betydning for barnas forståelse og opplevelse av teksten, er vanskelig å si. Brevet til Bukkene Bruse fra rektor på oppslag 3 blir heller ikke lest høyt, men i teksten som blir lest opp kommer det frem at det i brevet står at de må begynne på skolen. Dette er noen eksempler på hvordan oppleserens utvalg av modaliteter vil kunne endre forståelsen av bildeboka som helhet.

Bokas handling starter på det første oppslaget, forsatsbladet, noe jeg opplever som sjeldent i bøker. Dette oppslaget blir også barnehagelæreren forbi, før han holder boka opp til barnegruppa, og han starter derfor å lese på oppslag 3 der brødteksten starter. Dette valget medfører at barna ikke får se handlingen på oppslag en eller to. Å starte en bok der brødteksten starter er ikke uvanlig, og ofte er det der handlingen begynner i bøker. Også på slutten av boka, på oppslag 23 leser heller ikke barnehagelæreren, men siden han fortsatt holder boka oppe på den siden, gir det rom for at barna får se bildene. Et av barna spør også barnehagelæreren «ka e det dær?» og barnehagelæreren ser derfor på bildet sammen med gruppa.

Barnehagelæreren sitter med barnegruppa foran seg plassert på to benker. Benkene kan vekke assosiasjoner til et auditorium hvor barnehagelæreren sitter foran, slik at alle ser han. Det kan gi inntrykk av en skolepreget form for samlingsstund, siden barna blir plassert og må sitte på benkene. Samtidig gjør dette at alle barna får se barnehagelæreren og boka godt, noe som er viktig i høytlesing av bildebok. Når han leser fra boka, holder han den opp til høyre for ansiktet sitt, slik at alle barna får se. Han holder også boka der når han leser, noe som gjør at teksten som utbrer seg på to sider, av og til blir vanskelig å lese. Dette tolker jeg ut fra to eksempler, når det oppstår ord som ikke er hverdagslige, og som krever noe avkoding fra

leseren. Et eksempel er når oppleseren skal lese «pelargonier» på oppslag 12. Her må barnehagelæreren stoppe opp, og dra boka ned og nærmere seg for å se alle bokstavene. Han leser nølende, men leser ordet riktig når han får tatt en nærmere titt i boka. Når han lest ordet, ler han, noe som skaper latter hos et av barna. Jeg tolker det som om at oppleserens følelser blir gjenspeilet i barna. Et annet eksempel er når han skal lese «arkmateren» på oppslag 18. Han stopper opp, og skal til å lese det igjen, med det jeg opplever som en usikkerhet, i stemmen. Da avbryter et av barna, og utaler spørrende «kopimaskin?». Dette jeg tolker som om barnet oppfatter usikkerheten til oppleseren, og ønsker å hjelpe han.

Andre steder i høytlesingen som viser hvordan oppleseren fungerer medierende er når han legger til elementer som ikke befinner seg i teksten. På oppslag 17 er det et bilde på høykant av trollet, som også er det første møtet barnet får med trollet i boka. Idet barnehagelæreren snur boka på høykant, legger han til et «høø» som oppleves som en spennende lyd, med en skummel tone. På den måten formidler oppleseren at det som kommer er skremmende, eller spennende, noe som igjen kan smitte over på barnegruppa.

Også oppleserens ansiktsuttrykk og mimikk er med på å forsterke opplevelse av teksten. Teksten har flere steder ord eller setninger som er i større skriftstørrelse enn resten av brødteksten, og disse skal leses med trykk for å skape dynamikk i lesingen. Et eksempel er på oppslag 7, hvor barna i skolegården forteller bukkene at de må passe seg for «Den nye rektoren!». Disse bokstavene er uthevet, og barnehagelæreren leser her med trykk og et høyere volum i stemmen. I tillegg tar barnehagelæreren blikket bort fra boka og bort til barna med det et blikk som kan virke strengt. Blikket bidrar til en forsterking av det uthevede poenget i boka, og fungerer fengende på barna ut fra min tolkning. Dette baserer jeg på barnas reaksjon og hvordan de søker blikket til barnehagelæreren.

Også på oppslag 16, når trollet sier «Og nå KOMMER JEG OG TAR DERE!» leser han med trykk og et høyre volum enn resten av teksten på siden. Han ser i tillegg ut på barna med det jeg opplever som et intenst blikk. Barna reagerer med latter, smil og et barn rister på kroppen. Barnehagelæreren leser hovedsakelig på sin egen nordnorske dialekt, med noen innslag av bokmålspregede ord, men når han sier «... no kommer æ og tar dåkker!» skapes en følelse av at det er barnehagelæreren selv som setter fram denne trusselen, og ikke trollet. Det kan være forsterkende i form av at det blir mer virkelighetsnært enn om han skulle lese med en annen dialekt enn han vanligvis gjør.

7.2 Barnas medvirkning

Før jeg dro ut i barnehagen for å samle inn datamateriale hadde jeg en antakelse at reaksjonene og innlevelse i teksten av barna kom til å vise seg gjennom latter. Underveis i innsamlingen opplevde jeg en bekymring om at datamaterialet ikke kom til å gi meg noen funn, ettersom at latteren ikke var like tilstede som forventet. Etter endt lesestund første dag dro jeg derfor hjem for å gå gjennom datamaterialet. Barnehagelæreren var også usikker på om vi faktisk fikk noe reaksjon fra barna. Etter å ha gjennomgått materialet med et raskt blikk, så jeg at innlevelse ikke utelukkende viser seg gjennom latter og smil. Til tross for mine antakelser, oppdaget jeg fort at humor, spenning og innlevelse oppsto i mange ulike former. Barnas innlevelse viste seg gjennom at barna blir stille, ønsker å fortelle, gjette, stille spørsmål og har kroppslig reaksjoner.

Et av funnene viste hvordan barna levde seg inn i lesingen gjennom en form for spill. Et eksempel er at ett og samme barn gjentatte ganger reagerer på spennende momenter i teksten med et gisp, samtidig som han holder seg foran munnen. Innlevelsen og tonefallet på gispene er lik alle åtte gangen det skjer i løpet av høytlesingen, og ut fra min tolkning virker det som om han lager lyden bevisst, mer enn han faktisk blir overrasket. Dette kan jeg også støtte opp med at når barnet har reagert i form av gisp, ser han bort på meg som sitter og noterer. Jeg tolker dette som om barnet prøver å levere reaksjon, noe som kan minne om et slags samspill barnet prøver å bygge med enten meg eller oppleseren. Jeg hadde på forhånd valg å ikke si hva jeg noterte for å unngå at barna skapte reaksjoner basert på hva de trodde var mine forventninger til lesestunden.

Andre eksempler på spill, eller samspill, som barnegruppen bidrar med i form av medvirkning er å svare barnehagelæreren underveis i lesingen. Gjennom analysen var en av kodene «gjetting/fortelle videre». Et eksempel er på oppslag 4 hvor den største bukken spør hvor mye to pluss to er, og to av barna responderer kjapt «fire». Videre leser barnehagelæreren teksten, hvor den mellomste bukken svarer at det blir fem, og et av barna svarer igjen fire, som en rettelse på det han leser. Det fremkommer også på oppslag 9 når det i teksten står «Det var tramping og grynting og et kraftig dunk som fikk lampene til å svinge.». To av barna avbryter og roper «trollet!» og «Det er trollet!». Det kan være gjetting eller at de allerede vet hvem det er, men jeg tolker det som om barna viser innlevelse og spiller med oppleseren.

En av kodene jeg benyttet meg av i analysen var innlevelse gjennom kroppsspråk. Ett eksempel er når barnehagelæreren leser «Tenk om dere får fru Elgaker! Sa en annen. HUN er

streng!» på oppslag 6 og et av barna reagerer med å lage et strengt ansiktsuttrykk til barnet ved siden av. Dette skjer også på oppslag 12 når Bukkene Bruse blir sendt til rektor, og barnehagelæreren leser «Nei, ikke til rektor!». Samme barnet reagerer her med å lage et surt fjes. På samme oppslag leser også barnehagelæreren opp teksten «Men den mellomste bukken pekte på storebroren.» og et annen barn peker frem, ut fra min tolkning, på den største bukken som er avbildet.

Innlevelse i teksten viser seg også i form av gjentakelser eller bekreftelser på det som leses. Eksempelvis når ordet «umulius» leses opp, kan jeg se at et av barna gjentar ordet uten lyd, men som kan leses av munnen. Dette kan være både fordi det er et ukjent ord, eller et ord som barnet finner morsomt. Andre gjentakelser som viser seg, er ved oppslag 6, hvor vi får presentert navnet på læreren «Harianne» som oppleser leser som «Harianne». Da avbryter et av barna og retter på barnehagelæreren, noe som kan tyde på at han er kjent med karakterene fra før. Det samme skjer når barnehagelæreren opplever det utfordrende å lese «arkmateren» på oppslag 17 hvor det er en illustrasjon som viser trollet, en kopimaskin og de tre bukkene. Et av barna avbryter da barnehagelæreren som leser litt nølende, og foreslår «kopimaskin» med det jeg tolker som en spørrende stemme. Dette kan også være en indikasjon på at han er kjent med historien, og at han derfor vet at trollet sitter fast i kopimaskinen.

Det var også flere tilfeller av noe jeg har valgt å kalle speiling av teksten. Stokke (2014, s. 44) beskriver fysisk speiling eller respons som en implisitt metallisering som er ubevisst. På oppslag 8 løper trollet og jakter de tre Bukkene Bruse, og roper «Ikke ta oss!». Her responderte et av barna med å strekke hendene frem og rope «Ikke ta mæ!». Dette er et klart tegn på innlevelse, og jeg tolker det som om barnet plasserer seg selv i teksten ved å rope «mæ». Dette er også et eksempel på hvordan barna «spiller med» oppleseren og teksten.

Før barnehagelæreren gikk i gang med å lese boka spurte han hvem som hadde lest boka før, og flertallet var kjent med den. Likevel får jeg et inntrykk av at barna ønsket å svare, gjenta, og speile bokas momenter og oppleseren gjennom innlevelse. Jeg opplevde det derfor ikke som om barna syntes at det var kjedelig å ha lest samme bok før. Det kan også sees i sammenheng med å benytte seg av et univers som Bukkene Bruse, der barna får en dypere forståelse og fortsettelse av historien om kjente karakterer, men i nye gjenkjennbare situasjoner. Ut ifra mine tolkninger responderer barna med stor innlevelse når det kommer til karakterene i teksten. Dette er interessant fordi barnas kjennskap til karakterene eller Bukkene Bruse-universet kan være med å påvirke deres innlevelse og medvirkning i høytlesingen. De

responderer også tydelig på tekstelementer som rim og spørsmål i teksten, og gjennom gjentakelse, bekreftelse og svar blir de på samme måte som oppleseren, medierende i den totale opplevelsen av bildeboka når den brukes i høytlesing.

Ut fra analysen av bildeboka som jeg har presentert tidligere (kapittel 6.8) er det også flere momenter som tematiserer en form for skolevirkelighet gjennom humor og fantasiverden hvor dyr går på skole. Et av poengene i boka som tematiserer skolevirkelighet, som jeg også har nevnt tidligere, er det å være ny og ikke vite hvor toalettet er. Likevel kan det tenkes at det er en ukjent virkelighet for barnehagebarna ettersom de forstått går i barnehagen. Ut ifra mine observasjoner fikk jeg i liten grad en forståelse for hvorvidt barna knyttet Bukkene Bruses første skoledag som en parallell til deres forventinger av skolen. Likevel var det poenger i teksten som barna reagerte på som var interessante. Et eksempel var da barnehagelæreren leste opp at «Det gikk jo ikke an å ha en sånn gærning til rektor» og et av barna responder med latter. Dette kan tolkes som om at barnet skjønner humoren ved å ha et troll som rektor, og viser en forståelse for at det er gøy fordi det ikke kan skje på ordentlig. For noen vil kanskje denne boka også være det første stedet de møter ordet rektor, og på den måten vil boka også kunne lære barn om skolekulturen. Etter boka var lest, spurte barnehagelæreren gruppen «Tror dere det er sånn det blir på skolen?» og barna svarte nei. Et av barna hadde også et smil om munnen, som jeg tolker som om at han skjønner at det er fantasi, og ikke virkelighet.

8 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte funnene fra bildebokanalysen samt analysen av videomaterialet som ble innsamlet gjennom observasjon av høytlesing av boka i barnehagen. Gjennom drøftingen vil jeg besvare oppgavens to forskningsspørsmål.

Jeg har i kapittel 3.1 presentert en grundig gjennomgang av på *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og fritidsordning (SFO) i Tromsø kommune (2020)*. Jeg har også i kapittel 4 presentert teori knyttet til overgang, samt en utgreiing av begrepene overgangsobjekt og grenseobjekt. På bakgrunn av teorien vil jeg drøfte funn fra bildebokanalysen og analysen av videomaterialet for å se en sammenheng om hvordan boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* kan fungere som et overgangsobjekt i overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil først starte med å se på bildebokanalysen i sammenheng med barnas spontane reaksjon under høytlesing. Videre vil jeg se bokas muligheter i arbeidet med barna i overgangen fra barnehage til skolen.

8.1 Bildebok

Gjennom en bildebokanalyse av boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* har jeg studert boka som sammensatt tekst. Jeg har også lagt stor vekt på bokas verbaltekst for å få et innblikk i hvordan boka kan appellere til barn, og hvilke elementer ved teksten som gir muligheter og utfordringer for barna i aldersgruppa 5-6 år og tekstens tolkningsrom. Boka har en omslagsside med illustrasjoner og en rik fargebruk som oppleves som et blikkfang. Bokas tematikk, som er skolestartere, tilsier at målgruppen for boka er barn i alderen 5-6 år som kanskje skal begynne eller allerede har begynt på skolen. Stokke og Tønnessen (2022, s. 19) forklarer at barnelitteratur handler i stor grad om tema om barn, eller som er av interesse for barn. Det er med på å fenge leseren gjennom at de kan kjenne seg igjen eller relatere til barn i samme aldersgruppe. En bok som omhandler skolestart vil etter min mening kunne være både relevant og engasjerende for spente barn som skal selv snart i denne situasjonen.

Bildebøker betegnes som velegnet og ofte brukte tekster som høytlesing i begynneropplæring (Danbolt, 2013, s. 198). Det skyldes bildebokas evne til å passe for alle barn, også de som ikke har kommet langt i lese- og skriveutviklingen. Det er en sjanger som inviterer inn alle aldre, både voksne og barn, hvor leseren kan bidra i forståelse av bilde, men også verbaltekst. Ommundsen (2022, s. 151) forklarer at bildeboken også åpner opp for spennende tolkningsrom som kan utforskes gjennom høytlesing og litterære samtaler. Gjennom bildene i

boka kan også barna se hva som kommer til å bli lest opp i verbalteksten. Et eksempel fra høytlesingen var når barnehagelæreren leste oppslag 7 i boka, hvor illustrasjonen viser et oversiktsbilde av skolegården. Uten at barnehagelæreren hadde startet å lese verbalteksten, sa et av barna øyeblikkelig «Se der e skolen». Det kan tenkes at barnet kjenner igjen skoleområdet. Det kan også tenkes at barnet, gjennom å ha lest boka før, kjente igjen scenen. Likevel kan denne kommentaren vise hvordan barn kan tilegne seg en ekspertrolle gjennom å kunne forstå og lese bildene, til tross for at de kanskje ikke mestrer avkoding av verbaltekst. Dette er en av fordelene med en bildebok i begynneropplæringen og barna får kjenne på å ta en del av lesingen gjennom samspill, i motsetning til å kun lytte.

I høytlesingen var barna veldig interessert i illustrasjonene i bildeboka, og da et barn stilte seg fremfor gruppa for å ta en nærmere titt fikk han raskt beskjed av flere av barna om å passe seg. Dette tolker jeg som om bildene økte barnas interesse for boka, og at bildene var detaljrike gjorde at interessen for oppslagene varte gjennom hele opplesningen. Interessen for illustrasjonen visste seg også da barnehagelæreren tok boka ned i fanget når første del av lesingen var over. Han bladde så videre, noe jeg tolket var for å se hvordan side han skulle lese videre på neste lesestund. Da var det et av barna som reiste seg og stilte seg ved siden av barnehagelæreren og strakk på halsen for å få et glimt av bildene på neste oppslag.

8.2 Høytlesing

Boka fungerte godt i høytlesing. I analysen av bildeboka i kapittel 6.6 presenterte jeg hvordan boka har utvalgte elementer som vending, variasjon i bokstavstørrelse, samt selve størrelsen på boka og bildene og hvordan disse ville fungert i høytlesing. Dette viser seg blant annet gjennom eksempelet jeg presenterer i kapittel 7.1 av lesingen av oppslag 16, som er et vendt bilde på høykant hvor vi blir presentert for det første møte med trollet. Vendingen skapte et klart brudd og det ble tydelige reaksjoner fra barna som latter, smil og hvor det ene barnet også rister på hele kroppen, noe jeg tolker som spenning. Dette tolker jeg som om bokas virkemiddel gjennom vending skaper interesse hos barna. På en annen side kan man gjennom eksempelet se hvordan barnehagelæreren som oppleser lever seg inn og legger til lyder og et kroppsspråk som boka i seg selv ikke representerer. Det kan derfor også være flere grunner til at barna viser reaksjon. Valget oppleseren tar forsterker også bokas momenter, og det er ofte slik at høytlesing av tekst oppleves ulik basert på hvem som leser den. Dette poenget kan knyttes også opp mot Rosenblatts' (1982) transaksjonsteori, hvor man tenker at som oppleser av boka foretar man en transaksjon og utvelgelse av momenter i boka.

Høytlesing er som tidligere nevnt bra for barnas tidlige lese- og skriveutvikling. Det har flere fordeler gjennom at tekster blir presentert og eksemplifisert av voksne som har teksterfaring, og barna får en mulighet til å oppleve tekst enda de selv ikke kan avkode gjennom å erfare verbalteksten auditivt. Det bidrar også i å jevne ut skillet mellom barna som ikke kan lese, ettersom alle barna får oppleve felles tekst. Det vil også utgjøre en kulturell referanseramme (Høigård, 2013, s. 35) som barna kan bygge relasjoner gjennom når de møter andre barn i skolen, i tillegg til at skolen kan bygge videre på barnas erfaringer med teksten.

Ulland (2022, s. 275) presenterer kriterier for om en bok fungerer i høytlesing blant annet er at boka må være enkel å lese i form av «korte nok» setninger og en musikalitet i språket. Gjennom analysen kunne jeg tydelig se at det var variasjon gjennom replikker og fortellende stemme som skapte dynamikk i lesingen. At replikkene var av muntlig karakter med roping og lydeffekter gjorde også at lesingen opplevdes til dels rytmisk. Dette var noe jeg i videomaterialet også kunne se at barna viste interesse for, gjennom å gjenta replikker slik som eksemplene «ikke ta mæ» som et av barna roper til trollet, eller rimet presentert i kapittel 7. Boka inneholder også en form for variasjon som visste seg gjennom at ord som skulle vektlegges med trykk var uthevet gjennom større skriftstørrelse, som traff barnegruppen godt. Dette skaper en rytme i teksten, og på steder hvor barnehagelæreren leste med høy stemme viste barna reaksjon gjennom å se på barnehagelæreren. Denne rytmen i lesingen gjorde at barna som kunne se ut til å ha mistet fokus, gjennom observasjoner hvor barnet ser bort og fikler med klær og hår på det annet barn, ble dratt tilbake i fokus og så på barnehagelæreren.

At boka er engasjerende på den måten at det bygges opp en spenning og en muligheter for en felles samtale mener også Ulland (2022, s. 275) er viktig for en bok som skal brukes i høytlesing. Gjennom analysen av videomateriale fra lesestunden kunne jeg se tydelig hvordan barna responderte til teksten og oppleseren gjennom svar, speiling og gjentakelse. Jeg tolker deres engasjement som en del av et samspill med oppleseren, hvor det både var rom og aksept for at barna skulle ta del i høytlesingen. Et eksempel på dette samspillet var som presentert i kapittel 7.2 hvor barna svarte og rettet på et regnestykke der den mellomste Bukken Bruse svarte feil på.

På den andre siden inneholder boka flere elementer som snakkebobler, plakater og andre mindre former av skrift som ikke ble lest opp. Dette var et utvalg jeg opplevde barnehagelæreren måtte ta, og det kan tenkes at teksten ikke ville hatt samme flyt og rytme dersom en skulle stoppet opp og lest alle ord i teksten. Valget er ikke uvanlig å gjøre ved

høytlesing, men kan potensielt ta bort noe av handlingen og opplevelsen barna sitter igjen med. Høytlesing kan ifølge Traavik (2013, s. 33) skape en fellesopplevelse av tekst som igjen kan bidra til gode samtaler og aktiviteter. Gjennom en felles tekst og felles referanse vil man for eksempel kunne ta i bruk lek, hvor flere barn kan ta karakterene videre basert på deres felles opplevelse av teksten. Dette vil også kunne være en støtte og en måte for barna å skape relasjoner eller trygghet også i overgangen fra barnehage til skole. Dersom alle skolestartere i en kommune har en felles kjennskap til samme bok, vil man kunne bruke det som et utgangspunkt som også bunner i noe barna allerede har erfart. Gjennom analyseringen av lesestunden kunne jeg se hvordan to av barna sammen satt og undret omkring en av illustrasjonene fordi de ble nysgjerrige på hva det var de så. Dette er et eksempel på hvordan teksten kan leve videre hos barna og skape rom for samtale.

8.3 Tekstens handling

Barnas opplevelse og tolkning av tekst vil være preget av barnas kognitive stadium og erfaring med tekst (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 24). Noen barn vil kanskje kunne finne det utfordrende å sette seg inn i en annen person eller en annen karakters synspunkt og tanker. Bokas tematikk er skolestartere ettersom Bukkene Bruse går gjennom sin første dag i første klasse. Det er derfor interessant hvorvidt barna som fortsatt går i barnehagen klarer å sette seg inn både i tematikken og problematikken i boka. Et eksempel vil være bokas handling rundt problematikken bukkene opplever når de må tisse, og veien til toalettet gjorde bukkene redde og usikre. Under opplesningen av boka ga ingen av barna noe tegn for reaksjon, kommentar eller samhandling og det er derfor vanskelig å vite om de klarte å sette seg inn i bukkenes følelser og usikkerhet, eller om de kanskje ikke forsto poenget. Det kan også tenkes at lite eller ingen reaksjon begrunnes i at barna var nysgjerrige og lyttet, eller at de kjente på en nervøsitet om å selv skulle havne i den situasjonen.

Hvorvidt de klarte å sette seg inn i karakterers følelser var utfordrende å skulle observere. Likevel tenker jeg at bokas tematikk vil være interessant for målgruppen 5-6 år. Gjennom barnas reaksjon og stor del samhandling med oppleseren opplevde jeg at boka traff aldergruppa godt. Også deres evne til å leve seg inn i teksten, til tross for at flere hadde lest boka før, gir meg indikasjoner på at det er en bok som inneholder flere lag med detaljer som gjør at den ikke oppleves kjedelig etter første lesing. Dette vil også være et godt poeng for at boka skal kunne brukes videre i overgangen.

Gjennom analysen har jeg også avdekket bokas doble stemme, både til en voksenleser og en barneleser. Dobbel stemme eller double adress, som Bache-Wiig og Linhart (2012) også kaller det, handler om hvordan forfatter henvender seg til en voksenleser gjennom poenger og humor presentert noe usynlig for barneleser. Det kjennetegnes ved kommentarene appellerer til en voksenleser og som jeg i bildebokanalysen i kapittel 6.9 presenterte gjennom eksemplene med poenger som kunne oppleves som seksuelt forstyrrende atferd og av en grovere humor. I analysen av videomateriale kan jeg ikke se noe til barnehagelærerens reaksjon eller oppfatning av den voksenpregede humoren, og derfor kan jeg heller ikke si noe om forståelsen til barna. Det er derfor ikke gitt at det var en humor barna eller barnehagelæreren ikke forsto eller ikke ga uttrykk av å forstå. Likevel vil disse poengene kunne gjøre at den voksne leseren blir kritisk til boka, og ikke ønsker å lese den i barnehagen. Jeg tenker at man fint kan lese teksten for barn og at det ikke automatisk vil oppleves utfordrende. Skulle det vise seg at barn får assosiasjoner til noe de har opplevd eller ser likheter i av grov karakter, må man som oppleser ta ansvar og snakke med barnet.

Å bruke skjønnlitterære tekster åpner opp for at barn skal se og sette seg inn i andre opplevelser, samtidig som det også kan være av en underholdende verdi. Å lese eller lytte til tekst får også individet til å utvikle en evne til å selv produsere tanker og meninger (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 15). Det er også med på å utvikle barns innbillingskraft og forestillingsevne, samt å møte andres tanker med medlidenhet og forståelse (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 15). Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 15) forklarer også at gjennom å lese fiktive fremstillinger så får også leseren undre seg, etablere sammenhenger og får innsikt i erfaringer som en selv ikke har tilgang til.

Dette ville vært interessant for denne oppgaven å få innblikk i utvalget av denne boka, og om det var bokas tema eller underholdningsverdi som ble vektlagt i utvelgelsen. Dersom det var tematikken rundt å være skolestarter som var avgjørende for valget av akkurat denne boka, kunne det vært interessant å se på hvordan andre bøker som setter lys på tema igjennom mer informerende tekster. Eksempel på dette er boka *Hvordan begynner man på skolen?* (2020) av Anna Fiske. Etter noen uformelle samtaler i barnehagen hvor jeg gjorde mine observasjoner, kom det frem at dette var en bok denne barnehagen likte å bruke når de sammen med skolestarterne snakket om deres forventinger til skolestart.

8.4 Tromsø kommunes bruk av overgangsobjekt

Tromsø kommunes *Plan for overgang og sammenheng [...]* presenterer konkrete arbeidsmåter til å jobbe med i overgangen fra barnehage til skole. Planen fremstår som tydelig med en klar intensjon og et klart mål. Den har også med et årshjul med oversikt over arbeidet som skal gjøres, i tillegg foreligger det også en ansvarfordeling for hvert tiltak slik at de ansatte skal kunne oppleve planen som både ryddig og tydelig. At det i heftet er samlet vedlegg og linker til ressursen som skal brukes, gjør at det i en hektisk hverdag blir lettere å ta i bruk. Etter mitt syn må en plan som dette være både ryddig og enkel å bruke for at planens intensjon og mål skal bli nådd. Dette vil også øke synligheten for at de ansatte som innehar ansvaret faktisk setter planen ut i praksis.

Kommunen som lokal barnehagemyndighet og skoleeier har som oppgave å sette sammenheng og overgang på dagsorden og å motivere virksomhetene til å finne fram til sine egne tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 27). Et virkemiddel kan være å etablere faglige samarbeidsgrupper der lærere fra barnehager og skoler møtes, noe som også kan skape større forståelse for arbeidet som gjøres i de to institusjonene. Et eksempel kan være å gå sammen om å finne nye overgangsobjekt, slik at de som skal jobbe med overgangsobjektene og barna føler en større betydning ovenfor objektene, slik at de også blir brukt i større grad. Da får de også velge noe de mener kan passe tid og sted og gruppe.

Kommunen har som et av sine mål at barn skal oppleve en «god og trygg overgang». Dette eksemplifiserer de gjennom de fire formene for sammenheng; kommunikasjonsmessige, den filosofiske, den fysiske og den sosiale sammenheng, hvor de innenfor hvert område viser hvordan tiltak som kan styrke arbeidet innenfor alle fire områdene. Kommunen presenterer overgangsobjektene som et tiltak for å skape kontinuitet i den fysiske sammenhengen (Tromsø kommune, 2020, s. 8). Målet med objektene er at «gjenkjennelige objekter fra barnehagen skal bidra til at barna aktivt kan delta i brobyggende overgangspraksiser» (Tromsø kommune, 2020, s. 8).

Jeg stiller meg som tidligere nevnt derfor kritisk til valg av begrepet «overgangsobjekt». Et objekt som skal skape en brobyggende effekt i to ulike kulturer, og som barna skal kunne anvende for å søke trygghet, bygge videre på og kjenne igjen ligger nærmere det Hogsnes (2019) og Akkerman og Bakker (2011) definerer som et grenseobjekt. Og grenseobjektet er et objekt som bygger bro mellom to enheter og gjør at barna vil få mulighet til å overføre egen kompetanse i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 91).

8.5 Oppsummerende drøfting

Kjennetegnene på en god overgang handler i rammeplanen for barnehagen om at overgangen skal være trygg og god (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en trygg og god overgang vektlegges det at barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen, samt at de skal oppleve en sammenheng mellom institusjonene. Det poengteres at barna skal få bli kjent med skolen. Læreplanen legger til grunn at overgangen skal være god og systematisk, slik at det skal lette endringen i barnas liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barna skal oppleve at skolen bygger videre på erfaringer og kunnskap barna har med seg fra barnehagen. I tillegg ligger det både føringer, og et ønske fra barna selv, at de skal føle en glede over å begynne på skolen. I samfunnet er dette noe vi også legger til rette for gjennom at skoler gir barna oransje sekker i forbindelse med å skulle starte i første klasse. Det blir også brukt rosaruss som en betegnelse på endt barnehagetid, i likhet med videregående skoler. Jeg mener derfor at overgangen skal oppleves sammenhengende i form av at det skal legges vekt på barns erfaringer, og at skolen skal bygge videre på disse. Her vil det også være avgjørende for barna at de får oppleve å både blir sett og hørt, og får ha en påvirkning på hva som skjer i undervisningen. Jeg stiller meg derimot kritisk til tanken om at overgangen handler om at barna er noe voksne i skolen og i barnehagen må overflytte på den mest skånsomme måte. Målet må være å tilrettelegge for støtte og trygghet i barnas utforsking av en ny tilværelse på skolen.

Jeg opplever at boka har både svakheter og styrker når jeg ser den i sammenheng med målene på hva som definerer en god overgang fra barnehage til skole. En av styrkene ved boka er at den er lett å lese og å finne interesse gjennom tematikken som barn kan kjenne seg igjen i. Tekstens evne til å presentere en direkte og banal humor og sterke karakterer med klare personligheter gjør også at barna vil kunne ønske å se mer av karakterene. På en annen side er boka kanskje overfladisk, og uten en dypere mening. Noe som i for seg kan være bra underholdning og god for estetisk lesing, men i sammenheng med fenomenet overgangsobjekt kan det oppleves for enkelt. Dette vil jo kunne begrunnes i hva målet for det enkelte overgangsobjektet er, og om barna skal lære om overgangen i overgangen, eller om målet er å bruke en tekst som barna ønsker å arbeide mer med. Det er også et større poeng i at valget av en bok som bygger på Bukkene Bruse-universet også vil støtte og øke en kommersiell kultur som jeg mener skole og barnehage ikke trenger å bidra i. Likevel vil den kommersielle effekten kunne komme uavhengig av hvilke bøker eller gjenstander man velger, men ettersom

Bukkene Bruse-universet er godt synlig i produkter mer enn bøker vil nok dette være av større merverdi.

Jeg vil likevel presentere at planen til Tromsø kommune og valget av boka ble utformet før filmen, som ga fenomenet stor oppmerksomhet, ble utgitt. I tillegg vil man kunne se på den ironiske siden om å benytte bøker om skolestartere for skolestartere, enn å heller velge en bok om et mer universelt tema kanskje knyttet til livsmestring, tilhørighet eller moral som på et overordnet nivå ikke avgrenser seg til kun denne perioden av barnas liv. På en annen side er et av kjennetegnene ved en god overgang, som nevnt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), at barna skal bli kjent med skolen. Boka som Tromsø kommune har valgt som overgangsobjekt vektlegger skolestart og er en tekst som spiller på humor og fantasi. Samtidig handler den i stor grad om hvordan det er på skolen, noe overdrevet. Definisjonen av et overgangsobjekt er at barna skal finne objektene på tvers av de sosiale kulturene, noe som i og for seg vil være enkel å oppfylle. På en annen side kan man ikke garantere at barna faktisk tar i bruk objektet, fordi det krever at de har en tilknytning og en interesse av objektet. Hvorvidt barna kjenner på tilknytningen og interessen ligger derfor tett opp mot ansvaret av formidlingen av objektet som de ansatte i barnehagen og skolen har.

9 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg forsøkt å avdekke hvordan bildeboka *Bukkene Bruse begynner på skolen* kan fungere som et overgangsobjekt i overgangen fra barnehage til skole. Ved å gjennomføre en bildebokanalyse har jeg blitt godt kjent med boka, og avdekket bokas muligheter og utfordringer i samhandling med barn i alderen 5-6 år. Bokas humor og tematikk er passende for skolestartere, og å lese om karakterer som gjennomgår noe en selv snart kan være både spennende og underholdene. Humoren i boka er enkel, og det er lett å la seg more samtidig som om noen underliggende tematikker kan skremme en leser med et mer voksent blikk. Gjennom å delta i en virkelighetsnær lesestund har jeg forsøkt å komme så nær en «vanlig dag» i barnehagen, ut ifra hva som lar seg gjøre når man trer inn i feltet som forsker. Observasjonene ga meg innblikk i hvilke aspekter av boka barna fant morsom og hvordan de, sammen med oppleseren, skapte et samspill gjennom teksten. Barnas reaksjon på en humoristisk bildebok viste seg å være mye mer en bare latter.

Gjennom prosjektet har jeg hatt som mål å belyse overgangen fra barnehage til skole, gjennom et eksempel på en kommunal plan for overgang. Til tross for at mine funn ikke nødvendigvis vil være generaliserbar for alle kommuner og kommunale planer, ønsker jeg likevel at min oppgave skal belyse hvordan man, gjennom utforming av planen, er med å avgjøre barnehagen og skolens praksis og at det derfor må være meningsfullt arbeid man legger til grunn for gjennomføring. Jeg ønsker også at forskningen min kan inspirere både barnehagelærere og lærere til å reflektere hvilke bøker de velger for høytlesing, og hvor betydningsfullt rom for samspill kan være både for oppleser, barnegruppa og teksten i seg selv.

9.1 Forslag til implementering og videre arbeid

Formålet med overgangsobjekter eller grenseobjekter er at objektet eller materialet skal opptre på tvers av kulturelle praksiser og være støttende og gjenkjennbart for barn ved å ta i bruk deres erfaring og bygge videre på deres kunnskaper. Det vil derfor være viktig for meg som lærer med kompetanse i begynneropplæring å finne arbeidsmåter og metoder som tar i bruk objektene og barnas erfaring i min undervisning. Jeg vil derfor presentere muligheter for videre arbeid med tematikken og bildeboka *Bukkene Bruse begynner på skolen* både i barnehagen og skolen.

Bildeboken har som allerede nevnt mange muligheter for videre arbeid og utforskning og boka *Bukkene bruse begynner på skolen* har også flere muligheter, gjennom sin detaljrike illustrerte

bok med mange karakterer. En av mulighetene til å jobbe videre med boka etter en høytlesing vil være å la barna selv få gå inn i bokas bilder og verbaltekst og utforske. Dette vil gjøre at barna får muligheten til å oppdage spennende detaljer. Boka kan også brukes som utgangspunkt i litterære og utforskende samtaler om mediet bildebok og sjangeren eventyr. Boka vil også være en fin inngang til å jobbe med sjangeren eventyr, og man kan se etter likheter og ulikheter i det tradisjonelle folkeeventyret og bildeboka. Her vil man også kunne utvikle et blikk for detaljer og modaliteter som barna selv kan ta i bruk i sin tekstskaping.

Boka har med sine rike karakterer også stort potensiale som dramaforløp eller rollespill. Dette kan være at man sammen med barna velger ut karakterer og scener i boka man ønsker å spille ut som rollespill, eller at læreren tar dramafaglige grep gjennom eksempelvis lærer i rolle. Det ville også vært interessant å se hvordan barna produserer egne tekster gjennom å skrive videre. Her er det også mange innganger, og barna kan bygge videre på historier der rektoren er en annen karakter, hvordan fru Elgaker hadde vært i jobben som rektor eller at de forstilte seg å være en av barna vi møter i boka. Å skrive videre kan også gjøres gjennom andre medium enn verbaltekst, for eksempel Book Creator⁶ eller andre digitale apper som gjør at barna kan produsere tekst med lyd og bilde. Da vil alle kunne produsere tekst, uavhengig av lese- og skriveutviklingen. Til slutt vil jeg trekke fram mulighetene som en bokserie kan ha, der mulighetene for å skape kjennskap og interesse for karakterer, som for eksempel Bukkene Bruse, kan motivere barns lese lyst og skape leseglede.

9.2 Videre forskning

For videre forskning ville det vært interessant å se nærmere på fenomenet overgangsobjekt eller grenseobjekt. Gjennom å følge bruken av objektet fra barna i barnehagen blir introdusert til det og videre til hvordan barna selv tar det i bruk, så inn i overgangsprosessen fra de begynner på skolen og til slutt hvordan det tas i bruk på skolen ville man avdekket om overgangsobjekter faktisk er av verdi for barna og om det har en effekt på hvordan barn opplever overgangen. Dette ville også indikere om det ville vært hensiktsmessig å innføre overgangsobjekter på et nasjonalt nivå, gjennom føringer til innhold i overgangsplaner. Ved utgangspunkt i boka, kunne man også satt i gang en litterær samtale med barna og det ville vært interessant å observere hvordan den litterære samtalen foregikk både i barnehagen og i

⁶ Book Creator er en app hvor en kan lage egne bøker. Her vil man kunne kombinere tekst, bilder, video og tale og man har også tilgang til å hente bilder eller modeller fra internett.

skolen. Det ville også vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse i henhold til om de kommunale overgangsplaner faktisk blir vektlagt og gjennomført i praksis. Dette for å danne et bilde på om føringene som kommunene legger faktisk blir overholdt.

Referanseliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossings and boundary objects. *Review of Educational research*, 81(2), 132-169.
- Amundsen, A. B. (2006). Kulturhistoriske ritualstudier. I A. B. Amundsen, B. Hodne, & A. Ohrvik (red.), *Ritualer: Kulturhistoriske studier* (ss. 7-28). Universitetsforlaget.
- Ashurst, W. (Regissør). (2023). *Bukkene Bruse på badeland* [Film].
- Bache-Wiig, H; Linhart, S;. (2012). Barne- og ungdomslitteratur. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (red.), *Litterær analyse. En innføring* (ss. 189-212). Pax Forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64) Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A., Bjørnestad , E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 15-24). Universitetsforlaget.
- Beitostølen Helseportsenter. (u.d). *Knute på tråden*. Hentet fra Aktivitetskassen:
<https://aktivitetskassen.no/knute-pa-traden/>
- Bærum kommune. (2020). *Helhetlig opplæringsløp*. Hentet fra
<https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kvalitet-i-barnehagene/helhetlig-opplaringslop-i-barum-februar-2020.pdf>
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 62-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg* (2), ss. 24-28.

- Bukkene Bruse* (u.d.). Hentet fra Cappelen Damm:
<https://cappelendamm.no/serie/Bukkene%20Bruse>
- Carle, E. (2015). *Den lille larven Aldrimett*. Gyldendal.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson.
- Danbolt, A. M. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*, H. Traavik , & B. K. Jansson (red.). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. (H. Fink, overs.) Hans Reitzels Forlag.
- Dolva, A.-S., & Aalandslid, M. (red.). (2006). *Skolestart med muligheter: Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. Skauge forlag.
- Eide, H. M., Lotsberg, D. Ø., Rydland, H. T., Kvilhaugsvik, H., & Børhaug, K. (2023). Barnehagenes arbeid med overganger. I A. Homme, H. Danielsen, & K. Ludvigsen (red.), *Fra «bør» til «skal»: Rammeplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv* (ss. 189-226). Fagbokforlaget.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. I A.-W. Dunlop, & H. Fabian (red.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (ss. 3-17). Open University Press.
- Fiske, A. (2020). *Hvordan begynner man på skolen?* Cappelen Damm.
- Gennep, A. v. (1999). *Rites de passage: overgangsriter*. (E. Ringen, Overs.) Pax Forlag.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger i skole og SFO* (ss. 27-39). Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm Akademisk.

- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 15-37). Universitetsforlaget.
- Hodne, B. (2006). Ritualer og mytedannelse. I A. B. Amundsen, B. Hodne, & A. Ohrvik (red.), *Ritualer: Kulturhistoriske studier* (ss. 29-44). Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2013). Fonetikk og fonologi. I H. Traavik, & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 97-113). Universitetsforlaget.
- 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*. Hentet fra Høgskolen i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap: <http://hdl.handle.net/11250/2383799>
- 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 sfo. *Nordisk barnehageforskning* (7), 1- 24.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell pedagogikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (G. Kelstrup, overs., ss. 102-133). Borgen Basis.
- Kraft-Sayre, M., Pianta, R. C., & La Paro, K. M. (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education* (17), ss. 147-158. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02568540309595006>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsett som forskriftg. Læreplanverket fra kunnskapsløfte 2020
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, November 14). *Fra eldst til yngst - Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra Statped:
<https://www.statped.no/laringsressurser/horsel/fra-eldst-til-yngst.-samarbeid-og-sammenheng-mellom-barnehage-og-skole/>
- Nilsen, E. V. (2023). *Bukkene Brusers kokebok - Nam, nam, nam*. Cappelen Damm.
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap: Et faghistorisk bidrag. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*(5). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Norkyn, A., Andersen, H. I., & Hanssen, N. B. Overgangen fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen* 5/2020. Hentet fra [Utdanningsforskning.no](https://utdanningsforskning.no):
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I T. S. Elise, & R. S. Stokke (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 149-171). Universitetsforlaget.
- Om oss. Hatten forlag. (u.d.). Hentet fra <https://hattenforlag.se/om-oss/#tab-1699623006725-4-6>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2009). *Bukkene Bruse på badeland*. Cappelen Damm.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2017). *Bukkene Bruse begynner på skolen*. Cappelen Damm.

- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2020). *Bukkene Bruse drar til syden*. Cappelen Damm.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2023). *Bukkene Bruse og Julenissen*. Cappelen Damm.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2024). *Alt grå bra på badeland*. Cappelen Damm.
- Rosenblatt, L. M. (1982, Autumn). *The Literary Transaction: Evocation and Response*. 21(4), 268-277. Taylor & Francis, Ltd.
- Se hva jeg kan: Mitt første kunnskapspill*. Egmont, D. (u.d).
- Skålevik, F. (2019). *Stopp! Ikkje Mobb!*
- Stokke, R. S. (2014). "Men han har forskjellig farge på øynene." Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæraren* (4), ss. 42-56.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 247-266). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2022). Eventyr. I E. S. Tønnessen, & R. S. Stokke (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 83-103). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2022). Barnet og litteraturen. I E. S. Tønnessen, & R. S. Stokke (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 17-31). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Volla, M. (2010). Tekster og lesere i praksis. I E. S. Tønnessen, & M. Volla (red.), *Begynneropplæring i en sammensatt testkultur* (ss. 11-31). Høskoleforlaget.
- Thoresen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7* (ss. 39-53). Universitetsforlaget.

- Tromsø kommune. (2021, januar). *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO) i Tromsø kommune*. Hentet september 2023 fra tromso.kommune.no.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og Kontinuitet: samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 265-290). Universitetsforlaget.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing & reality*. Tavistock Publications.
- Øksnes, M., & Schanke, T. (2023). Eldst i barnehagen - i spennet mellom her og nå og fremtid. I M. Øksnes, & T. Schanke (red.), *Barndom i barnehage: Eldst* (ss. 11-21). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

19.04.2024, 10:22



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
152850

Vurderingstype
Standard

Dato
09.11.2023

Tittel

Masteroppgave om bruken av skjønnlitteratur i overgangen barnehage-skole

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Kathrine Håkonsen Jensen

Prosjektperiode

01.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna i Utvalg 2 (4-6 år). Vi anbefaler at samtykkeskjema inkluderer både navnet til foresatte og barnet.

BARNEHAGEANSATTES TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er derfor viktig at intervjuene/datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt barn eller foreldrene deres. Vi vil anbefale deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Eksempler på dette er: alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland eller diagnoser. Dere bør også være forsiktige med å bruke eksempler på spesielle hendelser under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring barnehagelærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bildebok som overgangsobjekt i overgangen barnehage – skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvorvidt boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* egner seg til bruk som overgangsobjekt når elever skal gjennom overgangen fra barnehage til skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Jeg skriver master i begynneropplæring, og en viktig del av begynneropplæringen i skolen er å jobbe for en god overgang fra barnehagen til skolen. Elementer som trygghet, kontinuitet og tilpasset opplæring er sentrale faktorer for at barna skal oppleve overgangen som trygg og lærerik – og at det de kommer fra, barnehagen, har en betydning for videre arbeid på skolen. Jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på barneboka for å se om denne passer seg for barn i alderen 4-6 år.

Gjennom problemstillingen «På hvilken måte kan overgangsobjektet *Bukkene Bruse* begynner på skolen bidra til en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?» ønsker jeg å se nærmere på boka *Bukkene Bruse* begynner på skolen som Tromsø kommune bruker som overgangsobjekt, samt se på relevansen av boka i denne sammenhengen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet– Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veileder: Morten Bartnæs og Kristin Emilie Bjørndal

Student: Kathrine Håkonsen Jensen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For dette prosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med barn som går i barnehage i alderen 4-6 år, og som er skolestartere. Barna må også gå i en barnehage i Tromsø kommune ettersom boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* er fra en overgangsplan utarbeidet av kommunen. Jeg ønsker at lesestudien for barna skal foregå i en naturlig setting, og derfor ønsker jeg at noen som kjenner barna og jobber i barnehagen skal lese boka høyt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil filmes en lesestund av en mindre barnegruppe på 5-7 barn. Det vil være høytlesing av boka *Bukkene bruse begynner på skolen*, og jeg ønsker at du som jobber i barnehagen og som kjenner barna skal lese høyt. Videoopptakene blir lagret digitalt på et avgrenset område i universitetets database. Jeg vil også ta skriftlige notater i min observasjon som også lagres digitalt. Jeg ønsker å se på barnas reksjon i form av latter, kommentarer og spørsmål som dukker opp i lesestunden av boka.

Hvis du ønsker å se nærmere på boka før du takker ja, kan du ta kontakt med meg for å låne boka.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun meg som student samt veilederene for prosjektet som har tilgang til video og notater fra lesestunden. Videoen vil filmes med godkjent utstyr lånt fra universitetet, og lagres på lukkede servere på univeritet. Etter transkribering av video, vil videoene slettes og transkriberingen vil være anonym og ikke knyttet opp til enkeltindivider.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det vil heller ikke komme frem reaksjoner eller kommentarer i lesestunden på individnivå. Jeg er interessert i generelle rekajsoner, som latter, spørsmål og kommentarer som ikke er avhegnig av hvem reaksjonen er koblet til. Via Universitetet i Tromsø har jeg også signert taushetserklæring. Etter endt masterprosjekt vil masteroppgaven publiseres i UiT Munin, som er et åpent vitenarkiv. På denne måten vil funn i oppgaven være anonymisert og ikke gjenkjennbar.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres. Og jeg vil som tidligere nevnt transkribere videoen slik at vedkommende vil være anonym, og deretter vil videoene slettes. De anonymserte opplysningene vil også slettes ved levering, der unntaket vil bli det som publiseres i masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

UiT Norges Arktiske Universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bildebok som overgangsobjekt i overgangen barnehage - skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å bli filmet i observasjonssituasjonen
- taushetsplikt over de deltakerne i prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bildebok som overgangsobjekt i overgangen barnehage – skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvorvidt boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* egner seg til bruk som overgangsobjekt når elever skal gjennom overgangen fra barnehage til skole. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Jeg skriver master i begynneropplæring, og en viktig del av begynneropplæringen i skolen er å jobbe for en god overgang fra barnehagen til skolen. Elementer som trygghet, kontinuitet og tilpasset opplæring er sentrale faktorer for at barna skal oppleve overgangen som trygg og lærerik – og at det kommer fra, barnehagen, har en betydning for videre arbeid på skolen. Jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på barneboka for å se om denne passer seg for barn i alderen 4-6 år.

Gjennom problemstillingen «På hvilken måte kan overgangsobjektet *Bukkene Bruse begynner på skolen* bidra til en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?» ønsker jeg å se nærmere på boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* som Tromsø kommune bruker som overgangsobjekt, samt se på relevansen av boka i denne sammenhengen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Veileder: Morten Bartnæs

Student: Kathrine Håkonsen Jensen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For dette prosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med barn som går i barnehage i alderen 4-6 år, og som er skolestartere. Barnet må også gå i en barnehage i Tromsø kommune ettersom boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* er fra en overgangsplan utarbeidet av kommunen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger at ditt barn får delta i prosjektet, innebærer det at barnet vil filmes i en mindre barnegruppe på 5-7 barn i lesestund av barneboka. Lesestunden vil være høytlesing av boka *Bukkene bruse begynner på skolen*, og lest av barnehagelæreren de kjenner godt fra før. Videoopptakene blir lagret digitalt på et avgrenset område i universitetets database. Jeg vil også ta skriftlige notater i min observasjon som også lagres digitalt. Jeg ønsker å se på barnas reksjon i form av latter, kommentarer og spørsmål som dukker opp i lesestunden.

Hvis du ønsker å se nærmere på boka før du ønsker å takke ja på vegne av ditt barn, kan du ta kontakt med meg for å låne boka.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun meg som student samt veilederene for prosjektet som har tilgang til video og notater fra lesestunden. Videoen vil filmes med godkjent utstyr lånt fra universitetet, og lagres på lukkede servere på univertitet. Etter transkribering av video, vil videoene slettes og transkriberingen vil være anonym og ikke knyttet opp til enkeltindivider.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det vil heller ikke komme frem reaksjoner eller kommentarer i lesestunden på individnivå. Jeg er interessert i generelle rekajsoner, som latter, spørsmål og kommentarer som ikke er avhegnig av hvem reaksjonen er koblet til. Jeg vil også utelate identifiserende bakgrunnsopplysninger som navn, kjønn og navn på barnehage slik at det ikke vil kunne være gjenkjennbart.

Via Universitetet i Tromsø har jeg også signert taushetserklæring. Etter endt masterprosjekt vil masteroppgaven publiseres i UiT Munin, som er et åpent vitenarkiv. På denne måten vil funn i oppgaven være anonymisert og ikke gjenkjennbar.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger anonymiseres. Og jeg vil som tidligere nevnt transkribere videoer slik at vedkommende vil være anonym, og deretter vil videoene slettes. De anonymserte opplysningene vil også slettes ved levering, der unntaket vil bli det som publiseres i masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

UiT Norges Arktiske Universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved

Veilder: Morten Bartnæs, tlf. +4777660737 eller mail morten.bartnaes@uit.no

Student: Kathrine Håkonsen Jensen, tlf +47 92839802 eller mail kje080@uit.no

Personvernombud ved UiT

E-post: personvernombud@uit.no

Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs
Veileder

Kathrine Håkonsen Jensen
Student

