



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Når leken blir utetiden

En studie om overgang fra barnehage til skole

—

Stine Marlen Bardo

Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. Mai 2019



Forord

Denne masteravhandlingen er endepunktet på min femårige utdanning på lærerutdanningen ved Universitet i Tromsø. De siste fem årene har beriket meg med mye kunnskap, som jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket. Noe som har hatt lite fokus i utdanningen er overgang fra barnehage til skole, og lekens betydning for de minste barna. Personlig tillegger jeg dette stor vekt, og jeg valgte derfor dette som tema for mitt siste arbeid som lærerstudent.

Jeg er evig takknemlig for alle som har hjulpet meg i prosessen og ønsker å rette ett ydmykt takk til forskningsdeltakerne mine for gode intervjuer, som gjorde studien mulig. Jeg vil også takke min flotte veileder, Anja Maria Pesch, for gode, faglige og inspirerende innspill, i tillegg til konstruktive tilbakemeldinger. Det settes stor pris på.

Min kjære samboer fortjener også en stor takk, for emosjonell støtte og gode, faglige diskusjoner. Det er både fordeler og ulemper med å skrive masteroppgave samtidig, men heldigvis er det flest fordeler.

Til slutt vil jeg takk mine medstudenter for fem fine år sammen, i tillegg til uavbrutt god stemming på masterkontoret, både natt og dag, i denne hektiske perioden.

Stine Marlén Bardo

Tromsø, mai 2019

Sammendrag

Overgang fra barnehage til skole har lenge vært et sentralt tema, og har de siste årene hatt økende fokus. Høsten 2018 ble det innført en lovfestet plikt som forteller at skolen skal samarbeide med barnehagen og overgangen, og at skoleeier har ansvar for å utarbeide en plan for overgangen. Viktigheten ved veldrevende overganger med gode rutiner er sterk, men hvordan planene er implementert i skolen kan variere betydelig. Dette vekket min interesse for å undersøke hva overgangsfasen handler om. Målsetningene med studien er å belyse hva som vektlegges i overgangsfasen, med utgangspunkt i førsteklasingenes behov. Jeg har også valgt å undersøke lekens plass og betydning i overgangen, da jeg opplever at den har stort fokus i barnehagen, men minimalt med plass i skolen.

I den hensikt valgte jeg følgende problemstillingen, med to tilhørende forsknings spørsmål:

Hva handler overgang mellom barnehage og skole om, sett fra skolens perspektiv?

1. Hva vektlegges i forhold til førsteklasingenes behov i overgangen?

2. Hvilken plass og betydning har leken i overgangen?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalget har bestått av en rektor, en SFO-leder og en spesialpedagogisk veileder.

Studiens resultater vitner om at overgangen hovedsakelig omhandler samarbeid og sammenheng, hvor trygghet og modningsforskjell vektlegges med tanke på førsteklasingenes behov. Hva gjelder lekens plass og betydning har jeg skjönt at leken er svært betydningsfull, både for barnas utvikling, selvfølelse og opplevelse av sammenheng i overgangen. Dog er den lite implementert i både skolehverdagen og skolens mandater.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag.....	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	2
2 Studiens teorigrunnlag.....	3
2.1 Hvem er førsteklassingen?	3
2.1.1 Utviklings- og læringsteorier	3
2.2 Hva innebærer overgang fra barnehage til skole?.....	9
2.2.1 Samarbeid.....	11
2.2.2 Sammenheng	12
2.3 Lek.....	14
2.3.1 Tidlig innsats eller lek for læring?	16
2.4 Oppsummering	17
3 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ metode	19
3.2 Vitenskapsteoretisk plassering	19
3.2.1 Hermeneutikk	20
3.3 Intervju	20
3.3.1 Utvalg/adgang til felten.....	22
3.3.2 Gjennomføring av intervju	22
3.4 Analyse.....	23
4 Studiens kvalitet	27
4.1 Forskningsetikk	27
4.2 Reliabilitet og validitet	28

5	Presentasjon og analyse av funn.....	31
5.1	Kategori 1: overgang fra barnehage til skole	31
5.1.1	Trygghet og rutiner.....	31
5.1.2	Kontinuitet og sammenheng.....	33
5.1.3	Organisering og samarbeid.....	35
5.1.4	Oppsummering kategori 1	38
5.2	Kategori 2: førsteklassingens behov	38
5.2.1	Modningsforskjell og tilrettelegging.....	39
5.2.2	Motivasjon og mestring.....	41
5.2.3	Oppsummering kategori 2:.....	42
5.3	Kategori 3: Lekens plass og betydning i første klasse	43
5.3.1	Leken er utetiden.....	43
5.3.2	Rammefaktorer	44
5.3.3	Lekens betydning	46
5.3.4	Oppsummering kategori 3	47
6	Avsluttende drøfting.....	49
6.1	Førsteklassingens behov.....	49
6.2	Lekens plass og betydning	49
6.3	Svar på studiens problemstilling	50
6.4	Et blick framover	51
7	Litteraturliste	53
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	57
	Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	58
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	61

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon

De siste årene har det vært et økende fokus på overgang mellom barnehage og skole, både politisk og sosialt sett, spesielt i nordiske land (OECD, 2017, s. 17). Overgangen kan forstås som en stor kulturell forandring for barna. De opplever en stor endring i gruppen med personer rundt dem, måten å samhandle på, type aktiviteter som inngår i dagen deres og de fysiske omgivelsene. OECD (2017) understreker viktigheten ved en god overgang, og begrunner dette med at en god overgang kan være nøkkelen til et godt opplæringsløp. Til tross for viktigheten ved en veldreven overgang, viser forskningen deres at mange land har dårlige rutiner for hvordan de designer, implementerer, administrerer og overvåker planer for overgangen.

I Norge styres barnehagen og skolen av forskjellige mandater. Der hvor barnehagen skal følge Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), skal skolen følge Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Begge styringsdokumentene inneholder krav og retningslinjer, og skal veilede institusjonenes ansatte, også når det gjelder overgangsarbeidet. I barnehagens rammeplan har overgang til skolen lenge vært implementert, og i 2017 ble planen for overgangen, forberedelsene og samarbeidet enda sterkere (Utdanningsdirektoratet, 2017). I kunnskapsløftet på den andre siden står følgende: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn [...]»¹ skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det var ikke før høsten 2018 at det ble en lovfestet plikt at skolen skulle samarbeide med barnehagen om overgangen, og at skoleeier har ansvar for å utarbeide en plan overgangen (Opplæringsloven, 1998).

Selv om både barnehagen og skolen bør ha gode rutiner for overgangen er det ikke meningen at barna skal klargjøres til skolen, men at skolen skal klargjøres til barna (OECD, 2017). Dette var også noe av hovedmålet ved 97-reformen, da barna gikk fra å starte på skolen da de var seks-syv år til å starte når de var fem-seks år, at første skoleår skulle fungere som et overgangsår (Giæver, 2018, s. 109). Forfatteren skriver videre at dette ikke har fungert i praksis, og at det er et stadig økende læringstrykk rettet mot både barnehagen og stadig yngre barn. Dette temaet er noe jeg ser på som svært relevant for eget yrke, og som vi gjennom utdanningsløpet har lært

¹ [...] betyr at deler av et sitat er fjernet. Dette for å få fram viktig poeng på en kort og konsis måte.

lite om. Jeg så det derfor som interessant å undersøke hvordan overgangen fungerer i praksis, hva som vektlegges og hvilken rolle leken har i førsteklasse.

1.2 Problemstilling

Det er mange aspekter ved temaet jeg kunne tenkt meg å gå i dybden på, men på bakgrunn av avhandlingens begrensninger har jeg valgt meg et fokusområde, og utformet en problemstilling med to tilhørende forskningsspørsmål.

Problemstillingen for avhandlingen er:

Hva handler overgang mellom barnehage og skole om, sett fra skolens perspektiv?

1. Hva vektlegges i forhold til førsteklassingenes behov i overgangen?

2. Hvilken plass og betydning har leken i overgangen?

Bakgrunnen for valg av problemstillingen er først og fremst avgrensninger med tanke på avhandlingens retningslinjer, men også fordi det er mer sentralt for meg å undersøke skolens perspektiv, da det er i skolen jeg skal arbeide. Når det gjelder førsteklassingenes behov og lekens plass og betydning har jeg inkludert dette da jeg ser på det som sentralt for å få et helhetlig blikk på overgangen, og hva som ligger bak de valgene som blir gjort.

1.3 Oppgavens oppbygning

Mastergradsavhandlingen består av seks kapitler:

1. *Innledning:* Hvor avhandlingens tema og problemstilling er blitt presentert
2. *Studiens teorigrunnlag:* Her vil begrepsavklaring og det teoretiske perspektivet oppgaven bygger på presenteres.
3. *Metode:* Omhandler studiens forskningsdesign, de metodiske valgene jeg har tatt og analyseprosessen vil presenteres.
4. *Studiens kvalitet:* I dette kapitlet vil forskningsetiske hensyn, reliabilitet og validitet drøftes med utgangspunkt i studien.
5. *Presentasjon og drøfting av funn:* Her vil jeg presentere funn fra forskningsdeltakerne mine og tolke og drøfte disse. Dette med utgangspunkt i kodene og kategoriene som ble presentert i det foregående kapitlet.
6. *Avslutning:* I det siste kapitlet vil jeg svare på problemstillingen min og løfte et blikk framover.

2 Studiens teorigrunnlag

Dette kapittelet har som formål å presentere relevant litteratur og forskning som ligger til grunne for studien. Jeg vil starte med å presentere teori om hvem førsteklassingen er, da med bakgrunn i sentrale utviklingsteorier. Videre vil jeg ta for meg relevant teori om overgang fra barnehage til skole, før jeg til sist i kapitelet vil redegjøre for lek og lekens betydning for barn i førsteklassealder.

2.1 Hvem er førsteklassingen?

Å finne svar på hvem førsteklassingen er vil være sentralt i denne avhandlingen, da forskningsspørsmålet åpner opp for diskusjon om hva som vektlegges i forhold til barnas behov i overgangsprosessen. For å kunne tilrettelegge for en god overgang er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de barna som skal forflytte seg fra barnehagen til skolen, samt deres behov og forutsetninger (Hareide, Laake & Weydahl, 2006, s. 14). En kan si at fem-seksåringen befinner seg i en overgangsfase når det gjelder utvikling. Dette da de går fra å være førskolebarn til å bli skolebarn. At barn i 5-7 årsalderen opplever store forandringer både fysisk, intellektuelt og emosjonelt bekreftes av utviklingspsykologien (Hareide et al., 2006, s. 14). Når vi snakker om utvikling er det gjerne tre sentrale områder det snakkes om: motorisk, mental og sosial (Haugen, 2017, s. 10). Videre i kapittelet vil jeg derfor ta for meg ulike utviklings- og læringsteorier for å få et dypere innsyn i hvem førsteklassingen er og deres utvikling.

2.1.1 Utviklings- og læringsteorier

Piaget, Vygotsky og Erikson er alle kjente teoretikere, og teoriene deres blir ofte benyttet for å belyse barns utvikling, av den grunn at de har hatt betydelig innvirkning på både den psykologiske og pedagogiske verdenen (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 390; Tetzchner, 2012, s. 221, 246). Igjennom å studere de nevnte teoriene vil jeg kunne danne meg et dypere bilde av førsteklassingens utvikling, og førsteklassingen som en helhet. Siden det kan være et stort sprik i fem-seksåringens mentale utvikling når de begynner på skolen, har jeg også inkludert aldersgruppen som forekommer både før og etter seksårsalderen.

Piagets teori er basert på et konstruktivistisk læringssyn, nærmere bestemt kognitiv konstruktivisme. Sentralt for denne retningen er at læring er individuelt anliggende, men skjer i samspill mellom barnet og omverden (Imsen, 2014, s. 145-147). Sentralt i Piagets teori er kognitive skjema. Skjemaene kan beskrives om indre utviklingsprosesser, som blir dannet gjennom at handlinger blir generalisert og endret gjennom mental bearbeiding (Tetzchner,

2012, s. 212). Piaget selv bruker begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon* om denne prosessen. Førstnevnte handler om at nye fenomener tilpasses gamle skjemaer. Sistnevnte omhandler at gamle skjema forandres, da de ikke lengre er tilstrekkelige. Det er gjennom *akkomodasjon* Piaget mener barna tilegner seg ny kunnskap (Imsen, 2014, s. 151-153).

Piagets utviklingsteori baseres seg på 4 stadier, som er fremstilt i tabellen under:

Tabell 1 Piagets stadier for kognitiv utvikling (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 112-120; Imsen, 2014, s. 156-161; Tetzchner, 2012, s. 215-221).		
Stadium	Aldersgruppe	Beskrivelse
Det sensomotoriske stadiet	0-2 år	De medfødte refleksene utvikles. Sansing og motorikk står sterkt, og kunnskap er bundet til det barnet kan se og gjøre med en ting. Tankene er altså ikke en del av læringsprosessen ennå.
Det preoperasjonelle stadiet	2-7 år	Overgang fra det motoriske til operasjonell tenkning. Løsrivelse fra sanseverden og utvikling av symbolske skjema er sentralt.
Det konkret-operasjonelle stadiet	7-11 år	Barnet starter en logisk og formålsbevisst tenkning. Kan binde sammen skjema, noe som gir et tankerom der de kan bevege seg frem og tilbake.
Det formelt-operasjonelle stadiet	11+ år	Preget av at barnet kan tenke i antakelser, eller hypoteser og dermed resonere seg frem til konsekvenser. Trenger ikke lengre konkrete som støtte.

Grunnet barnas alder ved skolestart, er de mest betydningsfulle stadiene for denne avhandlingen *det preoperasjonelle stadiet* og *det konkret-operasjonelle stadiet*. Det førstnevnte stadiet består av barn i to-syvårsalderen, og på dette stadiet understrekes det at lek er viktig for barns utvikling (Tetzchner, 2012, s. 214, 217). Barnet vil i denne alderen utvikle evnen til å «late som». Selv om barna utvikler evnen til å tenke over handlingene de gjør, er tankene deres ofte jeg-sentrert. Barnet vil i denne perioden ha problemer med å forholde seg til ting utenfor syns- og rekkevidde (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 114). Piaget mener det først er når barnet kommer i *det konkretoperasjonelle stadiet* at barnet vil utvikle evnen til abstrakt tenkning, og dermed også forstår at enkelte hendelser er konsekvenser av en spesiell handling (Tetzchner, 2012, s. 218). Barnet vil fortsette å være egosentrisk, men etter syvårsalderen vil det komme til uttrykk gjennom at barna har vanskelig for å skille mellom egne og andres oppfatninger og meninger (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 118-119).

Vygotskys teori på den andre siden, tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringssyn, noe som innebærer at læring forstås som en sosial prosess, hvor man lærer i samhandling med andre. Altså er læring det Vygotsky kaller *sosialt betinget*. Vygotskys mener, i likhet med Piaget, at barnet er født med en biologisk utrustning, men at denne alene ikke er tilstrekkelig for å utvikle en høyere form for kognitiv fungering. Barnet er i skolesammenheng avhengig av at de ansatte rundt dem formidler kunnskap og redskaper, samt hjelper de å anvende disse, for at de skal kunne lære og utvikle seg (Tetzchner, 2012, s. 239). Slike verktøy blir betegnet som *stillaser*, og når vi som ansatte hjelper barna med å nå spesifikke mål, kan dette betegnes som *stillasbygging* (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126). Stillasbyggingen foregår i det som kalles *den proksimale utviklingssonen*, det området mellom hva barnet kan klare alene, og det barnet kan få til med hjelp. Grensen går der barnet ikke klarer det lengre, selv med hjelp (Imsen, 2014, s. 192).

I motsetning til Piaget, er ikke Vygotsky normalt sett en teoretiker som har stor tiltro til stadier. Teorien hans inneholder visse steg, som vist nedenfor, men Vygotsky legger til grunne at alle utviklingsløp er ulike, og at hvilket miljø man vokser opp i spiller en vesentlig rolle for utviklingen vår (Imsen, 2014, s. 187-188). I tabellen nedenfor finner man stadier teoretikeren mener er sosialt meningsfulle virksomheter, eller aktiviteter vi mennesker inngår i, som er med på å forme vår kognitive funksjon. I denne sammenheng er virksomheter en fellesbetegnelse på situasjoner, aktiviteter og ulike institusjoner barna møter i ulike aldre. Hver virksomhet har tilhørende mål, handlinger og motiver, og presenteres i en tabell med 6 faser.

Tabell 2 Vygotsky stadier for kognitiv utvikling (Tetzchner, 2012, s. 244)		
Fase	Aldersgruppe	Beskrivelse
1: Virksomhet med intuitiv og emosjonell kontakt mellom barn og voksen	0-1 år	Behov for samvær med andre mennesker, utrykke emosjoner, gripe etter objekter, og ulike perseptuelle handlinger.
2: Virksomhet med objekthåndtering	1-3 år	Barn tilegner seg en sosialt akseptert måte å håndtere ting på. Utvikler språk og visuperseptuell tenkning gjennom samspill med andre mennesker.
3: Virksomhet med lek og spill	3-7 år	Barna deltar i symbolske aktiviteter og kreativ lek. Har fått en viss forståelse av hvordan man samarbeider for å nå gruppens mål.
4: Lærevirksomheter	7-11 år	Barna utvikler teoretiske tilnærminger til tingenes verden, tenker over virkelighetens lover og begynner å forstå psykologiske forutsetninger for abstrakt teoretisk tenkning.
5: Sosial og kommunikative virksomheter	11-15 år	Ungdommer lærer seg å initiere kommunikasjonsformer som er nødvendig for å løse livsproblemer, forstå andre menneskers motiver, samt bevist underkaster seg gruppens normer.
6: Lærings- og yrkesvirksomheter	15-17 år	Eldre ungdommer utvikler nye kognitive og yrkesrettede interesser, begriper deler av forskningsarbeid og prøver livsprosjekter.

Hver fase har en hovedvirksomhet med sine motiver, mål og handlinger som skal klargjøre barnet for den neste fasen. Når det er sagt, understrekes det at fasene kan opptre forskjellig i ulike kulturer, og at man kan bevege seg frem og tilbake mellom fasene. Fasen skal imidlertid gi et bilde av hva som er viktig for barn i de ulike aldrene (Tetzchner, 2012, s. 244). Av de seks fasene er det to av dem som er interessante med tanke på avhandlingens tematikk: *virksomheter med lek og spill* og *Lærevirksomheter*. Førstnevnte vektlegger lekens betydning. I følge Imsen (2014, s. 198) tillegges Vygotsky leken en enorm innflytelse på barns utvikling og selvbilde, dette da barna ofte opplever mestring i leken. I tillegg kan leken være med på å utvikle en forståelse for det sosiale samspillet og barna får utnyttet fantasien og kreativiteten sin. I sistnevnte fase kan vi se at barna utvikler en funksjon som innebærer at de begynner å tenke over virkeligheten og teoretiske tilnærminger til tingenes verden. Barna får nå en større evne til abstrakt tenkning, og dette er et perfekt tidspunkt for oss som lærere å bidra med stillasbygging, for å utfordre barna videre og holde fast ved barnas nysgjerrige natur (Imsen, 2014, s. 196).

Eriksons teori omhandler psykososial utvikling, og det er de siste stadiene jeg skal ta for meg i dette kapitlet. Stadiene er kanskje bedre kjent som *menneskets åtte aldre*, og teorien kan sies

å være en videreføring av Freuds psykoseksuelle stadier. Når det er sagt har de to veldig ulike trekk. Freuds stadier omhandler seksuelle impulser, mens Eriksons stadier om egoets kamp for å finne og bevare egen identitet (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 383). I følge Erikson utvikles personligheten vår på bakgrunn av sosiale og kulturelle årsaker – såkalte *sosiale kriser*. Disse krisene oppstår i hver av de åtte aldre, og kan betegnes som en situasjon man blir stilt ovenfor. Resultatet er enten positivt eller negativt, og vil bidra til utvikling av egoet og selvfølelsen, enten det er i negativ eller positiv forstand (Imsen, 2014, s. 374).

I tabellen nedenfor følger en sammenfatning av Eriksons teori om *menneskets åtte aldre*:

Tabell 3 Eriksons stadier for psykososial utvikling – menneskets 8 aldre (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 384-389; Imsen, 2014, s. 375-381; Tetzchner, 2012, s. 511-513).		
Stadium	Aldersperiode	Beskrivelse
Grunnleggende tillit vs. mistillit	Spedbarnsalderen (ca. 0-1 år)	En av de viktigste fasene. Lærer at verden er til å stole på, om behovene bli oppfylt gjennom regelmessig stell, kontakt og omsorg.
Autonomi vs. skam og tvil	Smårollingsstadiet (ca. 2-3 år)	Egoet våkner og det oppstår et spenningsforhold mellom barnets egenrådighet og trang til selvhevdelse og miljøets krav, forbud og påbud.
Initiativ vs. skyldfølelse	Småbarnsalderen (ca. 4-5 år)	Har en viss kontroll over seg selv og sitt miljø. Har mer bevisste planer, men møter ofte motstand pga. egen utilstrekkelighet og motstand fra andre. Interesseområdet øker.
Arbeidsevne vs. mindreverdsfølelse	Barneskolealderen (ca. 6-12 år)	Handler mye om motivasjon og mestring. Blir stadig mer kritisk til egne prestasjoner, og trenger anerkjennelse og positive tilbakemeldinger. Venner blir stadig viktigere, samtidig som barnet sammenligner seg mer med andre.
Identitet vs. identitetsforvirring	Ungdomsalderen (ca. 13-18 år)	Ungdommen opplever mange store forandringer, både på utsiden og innsiden og kan slite med å finne seg selv. Mest omfattende perioden.
Intimitet vs. isolasjon	Tidlig voksen alder (ca. 19-25 år)	Handler mye om kjærlighetsforhold, tillit og forpliktelse. Trenger å være nødvendig for noen.
Genereativitet vs. stagnasjon	Voksen alder (ca. 26-40 år)	Handler om ansvar, interesse og engasjement for kommende generasjoner.
Integritet vs. fortvilelse	Moden alder (ca. 40+)	Trenger å se orden og mening med tilværelsen.

De to aldersgruppene som er mest relevant for avhandlingens tematikk, er *småbarnsalderen* og *barneskolealderen*. Den førstnevnte aldersgruppen gjelder barn i fire- femårsalderen, og selv om noen av barna er fylt seks år ved skolestart, kan de fortsatt befinne seg i denne aldersgruppen

mentalt. Det som dominerer denne aldersgruppen er at egoet våkner. Perioden kan være preget av trass og egenrådighet, og for at barnet skal kunne utvikle seg er det viktig at det får anledning til å prøve eller å praktisere viljen sin, og ikke blir herset for mye med (Imsen, 2014, s. 376). Når det er sagt er det ingen alder hvor barna ønsker å lære fortere, eller er mer ivrig på å få flere forpliktelser og gjøremål, enn i denne aldersperioden. Når barna er kommet i *barneskolealderen* er motivasjon og mestring to viktige faktorer. Selv om barna er klare til å bryne seg på ferdigheter og oppgaver som går langt utover det lekende uttrykket de er vant til, kan perioden preges av en følelse av utilstrekkelighet og mindreverd (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 387). En fare ved dette er at barnet kan starte å distansere seg, eller fremmedgjøre seg fra skolen, og heller ønske å være hjemme (Imsen, 2014, s. 379). For å unngå en slik følelse av utilstrekkelighet og mindreverd peker Erikson på faren ved å ha en ensidig kunnskapsskole som legger vekt på plikter og selvbeherskelse, samt å ha en ensidig lekeskole hvor barnets lyster står i høysetet (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 387).

Teoriene til Piaget, Vygotsky og Erikson belyser utviklingen til førsteklassingen fra ulike lærings- og utviklingssyn og gir i kombinasjon en dypere forståelse av hvem førsteklassingen er. De ulike teoriene har noen fellestrekk for aldersperioden førsteklassingene befinner seg i. Blant annet står betydningen av sosialt samspill sentralt i samtlige teorier, da barnas kunnskap blir til igjennom samhandling med andre, i en kulturelt preget verden. Vi kan også se at barnet i denne aldersperiode går fra en fase hvor de er mer konsentrert om og avhengig av konkrete, til en fase der de begynner å abstrahere mer. Teoretikerne viser også til en felles forståelse av at barnet er i en egosentrisk fase, hvor tankene deres er jeg-sentrert, og de kan ha problemer med å skille mellom egen og andres virkelighet. Barna vil i denne perioden også oppleves som nysgjerrige og lysten på å lære, og behovet for mestring står sterkt. At barnet mestrer er viktig både for motivasjonen deres, men også for utvikling av selvbylde og selvfølelsen. I tillegg til et stort behov for trygghet, er førsteklassingene barn som er fulle av fantasi og kreativitet, og det understrekes at lek og utfoldelse er svært viktig for barnas utvikling i denne perioden. Selv om det er mange likheter, er det et vesentlig skille mellom teoriene til Piaget og Vygotsky. Piaget har gjennomført sin forskning i et avgrenset område og bruker denne til å uforme utviklingsstadier som skal gjelde for alle. Vygotsky har kritisert dette, og vektlegger individers forskjellige utvikling, samt at miljøet er en viktig faktor (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 109-110).

En siste ting jeg vil redegjøre for i dette kapitlet er Maslows behovshierarki. Selv om det ikke direkte tar for seg barns utvikling, handler det om 5 grunnleggende behov alle mennesker har,

uavhengig av alder og livssituasjon (Imsen, 2014, s. 305). Behovshierarkiet består av fem nivåer: fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og sosial tilknytning, behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning og til slutt behov for selvrealisering. Behovshierarkiet fungerer på den måten at første nivå må være oppfylt før man kan klatre videre til neste nivå. I Imsen (2014, s. 304-305, 313) fremkommer det at om behovene ikke er tilstrekkelig ivaretatt kan dette påvirke barnas atferd. Dette da de lett kan bli distraheret fra den læringen og utviklingen som finner sted. Uten å gå for mye inn på de enkelte nivåene vil jeg i korte trekk beskrive nivå 2 *behov for trygghet og sikkert*. Herunder ligger det at når de fysiologiske behovene er oppfylt (behov for mat, drikke og søvn), er nivå 2 neste på listen. Nivået omhandler at mennesket har behov for å være fri for frykt, angst og kaos, samt behov for å føle seg beskyttet, ha stabile omgivelser med tydelige grenser, struktur og orden. Imsen (2014, s. 306) understreker at siden behovet er så grunnleggende vil barnet bruke enormt med energi på å redusere, eller bli kvitt angsten (motpolen til trygghet). Sosial tilknytning og anerkjennelse er også grunnleggende for at barnet i det hele tatt vil realisere seg selv og lære, og er dermed også svært viktig for førsteklasingens behov.

2.2 Hva innebærer overgang fra barnehage til skole?

Å finne svar på dette er svært sentralt for avhandlingens tematikk. Ordet *overgang* kan oppfattes som et ensformig begrep, men det kan også være komplekst. Slår man det opp i ordboken vil det ensformige understøttes, da definisjonen er: «det å gå over (til noe annet) [...] *overgang fra skole til arbeidsliv*» (Overgang, u.å). Altså kan det i dette tilfellet forstås som en enkelthendelse som skjer akkurat mellom avslutningen av barnehagen og starten av skolen. Som en motsetning til dette kan man i Kunnskapsdepartementet (2008) finne en veileder for overgangsprosessen. Her kan man lese om en mer kompleks forståelse av begrepet. Veilederen beskriver overgangen som en prosess som strekker seg gjennom barnehageløpet, skolestart og videre inn i skoleløpet, altså en lengre prosess. I de fleste utdanningssystemer innebærer overgang fra barnehage til skole et stort skifte i den pedagogiske tilnærmingen til læring, hvor barna kan oppleve både rolleendringer og endring i forventninger og krav (NOU 2019:3, 2019, s. 25). På bakgrunn av dette er det essensielt å erkjenne at overgangsprosessen kan være brå og sårbar for mange barn, og måten det tilrettelegges for overgangen på kan bidra til enten å støtte, eller svekke et barns utvikling, selvbilde og livskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Hvordan barnas erfaringer med overgangen vil utspille seg må ses i sammenheng med en rekke faktorer, herunder også de politiske føringene som ligger til grunne. Dette innebærer at en må rette søkelyset mot både institusjonene barna beveger seg mellom, og de arenaene som legger

premissene for samarbeidet mellom arenaene (Hogsnes, 2019, s. 13). I Norge er noen av de nasjonale føringene som legger grunnlaget for samarbeidet mellom barnehagen og skolen *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017) og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, u.å). I rammeplanen står det følgende om overgang fra barnehage til skole «Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole, og eventuelt skolefritidsordning.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). På den andre siden står det i læreplanverket at: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 6). Rammeplanen peker altså på overgangen som et trepartssamarbeid mellom barnehagen, skolen og hjemmet, og de nevnte partene skal sørge for en «trygg og god overgang» for barnet. Selv om det kan høres både vel og bra ut, fremkommer det ikke direkte hva som menes med dette, og hvordan samarbeidet skal fungere. Et noe lignende samarbeid pekes det på i læreplanverket for skolen, når de skriver at det skal være et «godt og systematisk samarbeid mellom barnehagen og barnetrinn», men heller ikke her utdypes dette videre, og man kan ikke være helt sikker på hva som menes med «systematisk samarbeid». En forskjell ved de to utdragene er at foreldrene ikke nevnes direkte i sitatet fra læreplanverket, men også skolen tillegges foreldresamarbeidet stor vekt. På siden før siden jeg hentet utdraget ovenfor på står det flere avsnitt om «samarbeid med heimen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 5).

Sett bort ifra sitatet ovenfor står det ikke mer i læreplanverket om hvordan overgangen fra barnehagen til skolen skal gjennomføres. Kunnskapsdepartementet (2008) har imidlertid utformet en veileder for overgangen, og her finner man flere føringer for prosessen. Elementer som går igjen i veilederen er: organisering, samarbeid og sammenheng. Videre i kapitlet vil jeg utdype hva områdene innebærer, da de kan gi en pekepinn på hvordan overgangen kan og bør gjennomføres. Områdene vil til en viss grad være avhengige av hverandre, og det vil kunne oppleves vanskelig å oppnå det ene uten det andre. Det fremkommer i både veilederen, rammeplanen og kunnskapsløftet at barnehagen og skolen skal samarbeide om overgangen, for at barna skal kunne oppleve en sammenheng, og at dette igjen krever god organisering (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2017).

2.2.1 Samarbeid

Som nevnt tidligere kom det høsten 2018 en lovfestet plikt om at skolen er pliktig til å samarbeide med barnehagen om overgangen. Skoleeier skal også utforme en plan for dette samarbeidet (Opplæringsloven, 1998). Selv om det er nytt av høsten 2018 at dette er lovpålagt, har det lenge vært et sentralt tema. Man kan blant annet finne noen anbefalinger for prosessen i Kunnskapsdepartementet (2008) sin veileder. Veilederen skriver at selv som det er en sammenheng mellom barnehagens rammeplan og skolens læreplaner, er det ikke gitt at barnehagen har innsikt i hvordan lærere arbeider i klasserommet. På samme måte kan lærerne ha begrenset innsikt i hvordan læringssituasjonen for barna er i barnehagen. På bakgrunn av dette må et av målene med samarbeidet være å bli kjent med hverandres oppgaver og innhold. Dette fordi det først er når de ansatte ser helheten, at barna vil kunne oppleve en sammenheng og progresjon. Et godt samarbeid mellom partene er avhengig av en god dialog, med gjensidig respekt, samt forståelse og kunnskap om hverandres likheter, ulikheter og særpreg (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). En viktig faktor å ha i bakhodet gjennom samarbeidet er at det er barnet som er den viktigste aktøren, og det er barnet som skal oppleve sammenheng. De tiltak som utvikles må derfor gjøres med barnets premisser som utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14).

Samarbeidet mellom barnehage og skole vil ofte bestå av møtepunkter hvor de ulike partene kan planlegge, sette forventninger og utvikle kompetanse. Hjemmet burde også involveres, både av barnehagen og skolen, og med foreldrenes godkjennelse kan de ulike partene utveksle informasjon om barnet. Familien til barnet spiller en veldig viktig rolle i overgangen, og kan være med på å øke kontinuiteten, samt trygghetsfølelsen til barna. SFO spiller også en viktig rolle, da de i likhet med barnehagen ofte opplever en nærmere kontakt med de foresatt gjennom levering og henting av barn. Videre anbefaler veilederen bli-kjent-treff, hvor barnehagene får mulighet til å besøke både skolen og SFO. Noen skoler har også fadderordninger, og da kan barnehagen bidra til at barna får møte fadderer sin før skolestart. Gjennom møtepunktene vil også de ansatte i de ulike organisasjonene få mulighet til å bli bedre kjent med hverandre, og i voksenkontakten kan informasjon og erfaringer utvikles – noe som kan øke kompetansen til begge partene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14-28).

2.2.2 Sammenheng

For å kunne skape en god overgang fra barnehage til skole er sammenheng mellom institusjonene svært viktig. Veilederen til Kunnskapsdepartementet (2008) har som formål å styrke sammenheng, og forteller at om barna opplever en god sammenheng, samt trygghet i overgangen vil dette gi et godt utgangspunkt for den videre opplæringen. De skriver videre at god kvalitet og sammenheng kommer alle barn, unge og voksne til gode, men at det har særlig stor betydning for barn som står i fare for ikke å lykkes i utdanningsløpet. For å styrke sammenheng er det viktig at institusjonene samarbeider om å tilrettelegge for et helhetlig opplæringsløp, som ivaretar det enkelte barns behov, og gir det mulighet til å bygge videre på kunnskap og erfaringer fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Å få til en sammenheng skal ikke være umulig. Forholdene ligger til rette for det, gjennom en viss sammenheng i rammeplan og skolens læreplan. De to bygger på ulike mandater, men har en rekke fagområder som er sammenfallende. Eksempelvis peker begge planene på betydningen av språklig, sosial og kulturell kompetanse, i tillegg til at rammeplanens syv fagområder kan ses i sammenheng med fag barna møter i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Hogsnes (2019, s. 73-94) har gjennomført et doktorgradsprosjekt som omhandler overgang fra barnehage til skole, og peker på tre ulike former for sammenheng i overgangen. I det videre vil jeg ta for meg disse.

Sammenheng i form av fysiske miljø: Herunder ligger det at barna møter et helt nytt fysisk miljø når de starter på skolen. Nytt i form av nye rom, materiell, organisering av tid og voksentetthet. Barnehagen, skolen og SFO har ulike mandat, men også det fysiske miljøet legger føringer for arbeidet som foregår der. Eksempelvis kan rommets utforminger fortelle hva som forventes av barna. Er klasserommet utformet med gruppebord kan det signalisere samarbeid, mens om elevene har hver sin enkeltstående pult kan det signaliserer en forventning om selvstendig og individuelt arbeid. Historisk sett er sistnevnte det vanligste i norsk skole, mens det i barnehagen ofte er et mer åpent landskap (Hogsnes, 2019, s. 75-76). Når det er sagt finner vi i dag en tendens hvor mange klasserom er utstyrt med både gruppebord, lekekrok, klossekrok og lesestol, i tillegg til flere grupperom og større fellesarealer (Becher, 2018, s. 85). Noe som kan være i tråd med forskning som forteller at de små lekende og lærende skolebarna er sin kropp, og kroppen trenger bevegelse. Om barna må sitte stille lenge, kan de få vansker med å holde seg i ro (Becher, 2018, s. 85). Becher, som har forsket på området, skriver videre at hun opplever det økende fokuset på grunnleggende ferdigheter og kartlegging har ført til et behov for enkeltpult med tilhørende stol, og at kunnskapen om at skolestarterne trenger

variasjon, bevegelse, romslighet og lekende aktivitet er svekket. Dette gjør at hun konkluderer med at dagens klasserom i liten grad er tilpasset førsteklasingene (Becher, 2018, s. 86).

Sammenheng i form av vennskap og relasjoner: Som nevnt tidligere vil overgangen fra barnehage til skole være sårbar for mange barn. Barna vil kunne oppleve en form for identitetsskifte, og møter både nye krav og forventninger, noe som kan være letter å håndtere om barnet har en vennegruppe de er trygge på rundt seg. Vennskap er viktig for barn, og sammen med lek er venner det barna gir uttrykk for at de savner mest i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 78-79). Relasjoner til barnehagelærere, grunnskolelærer og SFO-ansatte er også viktig for barnet. Ifølge Hogsnes (2019, s.81) viser forskning at relasjonene barna har med de ansatte i barnehagen er viktig for barnas selvoppfatning, selvstendighet og opplevelse av mestring. Deltakelse og samhandling på tvers av settinger vil kunne bidra til at barna føler seg trygge og opplever en form for forutsigbarhet, noe som kan spille inn på barnas fellesskapsfølelse.

Lekens rolle for sammenheng: At noen barn opplever overgangen som dramatisk, kan i mange tilfeller handle om at barna opplever at leken har betydelig mindre plass i skolen, enn hva de er vant til i barnehagen (Broström, under utgivelse).² At leken er mindre representert i skolen kan føre til at barna opplever et savn (Hogsnes, 2019, s. 85). For å tilrettelegge for lek også i skolen, er det viktig at lærere legger opp skoledagen slik at barna får plass til fri lek, uten forstyrrelser og vokseninnblanding (Broström, under utgivelse). I den frie leken kan det benyttes lekematerielle som eksisterer både i barnehagen og i skolen, i den hensikt at barna får utfolde seg gjennom videre utforskning, dialog og deltakelse i begge institusjonene. Følgelig kan dette bidra til å styrke vennsksforhold, basert på felles lekeerfaringer. Å møte kjent leke- og læringsmateriell i skolen er viktig for barnas erfaring med kontinuitet, og dermed viktig for overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 88).

Selv om det er ønskelig med en sammenheng mellom barnehage og skole, har man i Norge en tanke om at barnehagen skal være noe annet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Det blir ofte diskutert at mens barnehagen er et sted for frihet, er skolen et sted for kontroll. Dette kan bidra til at vi ikke ser hvilken kontroll barnehagene utøver og hvilken friheter som kan gis i skolen (Hogsnes, 2019, s. 51). Det er selvsagt noen likheter mellom de to institusjonene, men man må ikke være like for å få til et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

² Sidetall er ikke oppgitt da kapittelet ikke er publisert ennå.

2.3 Lek

Lek er et kjent fenomen for de fleste, men det er fortsatt ingen som hevder de har en riktig faglig definisjon på hva lek er (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 21). Fenomenet er altså flertydig, noe mange mener er en bra ting, da man skal unngå å definere leken. I den hensikt å unngå fastfrysing, men gi mulighet lek i mange og varierte uttrykksformer (Broström, under utgivelse).

Selv om det finnes ulike teoretiske vinklinger på fenomenet lek, kan man finne støtte til at lek er svært betydningsfullt for barns sosiale, kulturelle, emosjonelle, motoriske, språklige og kognitive utvikling. Dessuten kan leken ses ut ifra et filosofisk ontologisk perspektiv, altså med egenverdi for mennesket, og som en lekende arbeidsmåte for læring i skolen (Palm et al., 2018, s. 21). Leken kan også beskrives som selve opplevelsen av glede, da barna under lek trer inn i en verden utenfor tid og rom – en tilstand som kan kalles *flyt*. Denne flyten ligger utenfor kjedsommelighet og angst, og vil dermed kunne fungere som en drivkraft til mestring av utfordringer (Kibsgaard, 2014, s. 355). Betydningen av lek er også sentral i FN-konvensjonen om barns rettigheter hvor det står at «barn har rett til lek» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 24).

I det videre arbeidet med *lek* ønsket jeg å undersøke lekens plass i skolens styringsdokumenter. Etter å ha gjennomført den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) får jeg to treff på ordet *lek*. Det første tilfellet finner man under overskriften *kreative evner*: «Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek - og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5). Det andre tilfellet er under overskriften *tre tradisjoner*: «Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). For å sette dette i perspektiv finner man i barnehagens rammeplan 70 treff på samme ordet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan tyde på at leken er veldig sentral i barnas hverdag helt fram til de starter på skolen, da er den langt over halvert om man skal se på mandatenes fokusområder. Dette til tross for at flere teoretikere og forskere tillegger leken stor vekt, også for barn langt forbi barnehagealder. Her vil jeg også inkludere den nye overordnede delen av lærerplanen som ikke er tredd i kraft ennå, men som er fastsatt av regjeringen, og vil tre i kraft sammen med fagfornyelsen i 2020. I denne finner man tre treff på ordet *lek*. De to første treffene er: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfull læring». Det tredje treffet

finner man i et langt avsnitt som omhandler at opplæringen skal danne hele mennesket: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8). Min tolkning av dette er at leken får en noe tydeligere plass i den framtidige lærerplanen, men det gjenstår å se når hele planen er klar og implementert i skolen.

Det er ikke bare skolens mandater som legger føringer for lekens plass. For at lærer målrettet skal kunne integrere lek som en del av det pedagogiske fundamentet i første klasse kan det være nyttig å ha en felles forståelse av hva lek er. Selv om man kan si at lek er et flertydig fenomen, forsøker flere forskere å fastslå noen dimensjoner ved lek. Eksempelvis beskriver Broström (under utgivelse) fire dimensjoner ved fenomenet lek, inspirert av Lillemyr (2014). Nedenfor har jeg listet opp dimensjonen, med noen tilhørende nøkkelpunkter:

1. Lek er frivillig: selvbestemmelse og spontanitet.
2. Lek er indre motivert: lyst til å leke, realisering av ønsker.
3. Lek er preget av fantasi: kreativ virksomhet.
4. Lek er kommunikasjon: sosial interaksjon.

Som en oppsummering beskriver han at pedagogiske ambisjoner om å oppnå læring gjennom lek kan medføre at frivilligheten og selvstendigheten blir borte, men at man uansett begrensninger må utfolde og frigjøre leken i skolen, grunnet et stort potensial. Det finnes som sagt flere former for lek, og nedenfor vil jeg redegjøre for 3 forskjellige former for lek beskrevet av Broström (under utgivelse).

Fri lek: Barn i første klasse må få mulighet til fri lek for å utvikle egen barnekultur, selvstendige lekestrategier og etablere relasjoner til andre barn. Denne formen for lek vil også være med på å utvikle barnas sosiale kompetanse. Om lærer legger til rette for fri og uforstyrret lek i det daglige, vil dette kunne gjøre overgang fra barnehagen til skolen mindre dramatisk, da barna er vant til at leken har mye større plass i barnehagen. Lærerens rolle trenger ikke være totalt fraværende. Lærer kan observere, hjelpe til i konfliktsituasjoner, eller innta en rolle i leken. Om lærer selv tar del av leken kan han/hun for det første utvikle nye kvaliteter i leken. For det andre kan han/hun lettere inkludere barn som ofte bli avist, og rettlede barn som mangler erfaring i lek. For det tredje kan han/hun bidra til at leken rommer et faglig innhold, da på premisser av lekens dynamikk.

Lærende lek: Denne typen lek beskrives som planlagte leker som varer over tid. Her leker lærer og elever sammen, og formålet er hovedsakelig å ha det gøy med leken, men også å bidra til økt lekerfaring og ny kunnskap om lek, som barna kan ta med seg over i fri lek. Hovedpoenget er å styrke lekens kvalitet. En slik lek kan ofte ta utgangspunkt i en felles litteraturopplevelse, og utspille seg til en form for rollelek.

Lekende læring: Her kommer den faglige leken inn. Eksempler på en slik type lek kan være at førsteklasseleeren setter i gang en matematikklek med matematiske mål, eller en lek hvor elevene kan utvikle norskfaglige kunnskaper.

2.3.1 Tidlig innsats eller lek for læring?

Lek har i dag en sentral plass i dagens pedagogiske debatt, og selv om både barnehagelærere og lærere i skolen har et generelt positivt syn på lek (Broström, under utgivelse), er det store diskusjoner om hva som er best: lek for læring eller tidlig innsats (Sommer, 2015, s. 75-76). Sommer (2015) skriver videre at han i sin forsknings sett på hva som er holdbart om man tenker på de langsiktige gevinstene, altså hva som vil bidra positivt når det gjelder læringskravene både i og etter skolen. Sommer (2015, s. 62-63) diskuterer, med utgangspunkt i tidligere forskning, at det er et stigende fokus på tidlig start, og at den herskende PISA-test-praksisen bidrar til dette gjennom et snevert fokus på fag og målinger. Videre støtter forfatteren seg til internasjonal forskning når han sier at lek, både i og utenfor skolen, bidrar direkte til en rekke faglige, sosiale og kreative ferdigheter hos skolebarn. Han understreker at disse ferdighetene er relevante for elevene både på det stadiet de er på som førsteklasse, men også senere i fremtidens samfunn. Som en avslutning på kapitlet skriver Sommer (2015, s. 78).

Leg i klasserummet har ifølge forskningen en rekke bemerkelsesverdige effekter, ikke blot på kreativiteten, men også på faglig læring. Dette er en enorm seriøs læringsressource, som kan revolutionere skolepedagogikken, men som ligger nærmest ubrugt hen.

Forfatteren tillegger altså leken stor vekt, ikke bare for barnas kreativitet, men også for den faglige læringen. De kommenterer at leken er en stor læringsressurs, men at den blir alt for lite brukt. Sommer er ikke de eneste som tillegger leken stor betydning. Det finnes mye internasjonal forskning som anbefaler lekbasert og eksperimentelle tilnærminger til læring, spesielt de første skoleårene. Mange europeiske læreplaner inneholder føringer som anerkjenner tilnærmingene som betydningsfulle. Når det er sagt foregår det ikke på en uproblematisk måte, og mange diskuterer utfordringer ved dette, med tanke på om leken skal være fri eller organisert, også med hensyn til rammefaktorer (Palm et al., 2018, s. 22). På den andre siden igjen, finner jeg

som sakt 3 treff i opplæringsloven, generell del av læreplanen og prinsipper for opplæring, så en kan konkludere med at leken har liten vekt i norsk skole. I stortingsmelding nr. 21 som omhandler lærelyst, finner man heller ikke noe om lek. Stortingsmeldingen vektlegger strenge krav til både tidlig innsats og kvalitet i skolen, uten å nevne noe om lek eller fysisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Alt i alt vil lekens muligheter og vilkår være avhengig av hvordan lærere tilrettelegger for den. Dette vil igjen være styrt av både de ansattes og skolevirksomhetens innstilling, holdning, erfaring og kunnskap om lek (Kibsgaard, 2014, s. 365).

2.4 Oppsummering

Gjennom å redegjøre for teori om overgang fra barnehage til skole, om førsteklassingens behov og om lekens betydning, ser jeg at kan man trekke tydelige linjer mellom sammenfallende punkter i de nevnte kapitlene. Førsteklassingene går gjennom en brå overgang når de forflytter seg fra barnehage til skole, hvor de opplever en stor endring i det fysiske miljøet, relasjoner og i forventninger og krav. På bakgrunn av dette er det viktig at de ansatte i institusjonene tilrettelegger for elevene, samarbeider om overgangen og sørger for at barna opplever en sammenheng mellom institusjonene. Utviklingsteoretikerne Piaget, Vygotsky og Erikson tillegger leken stor betydning for barna i førsteklassalder, både på bakgrunn av utvikling, men også fordi de er på et stadium i livet hvor utfoldelse er naturlig. Det fremkommer også at lek er en viktig faktor for at barna skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole, men at lek benyttes i liten skala i dagens skole.

3 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å belyse det metodiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Innledningsvis vil jeg gi en beskrivelse av kvalitativ metode, før jeg tar for meg studiens vitenskapsteoretiske forankring. Videre vil det følge en beskrivelse av kvalitativt intervju. Underveis i beskrivelsene vil jeg også forklare hvorfor dette er de valgte metodene i studien. Tilslutt i kapitlet vil jeg redegjøre studiens analyseprosess og metode.

3.1 Kvalitativ metode

Skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode dukker raskt opp i samfunnsforskning. En av hovedforskjellene er graden av fleksibilitet. Der kvantitativ metode er lite fleksibel, er kvalitativ metode mer fleksibel, og tillater dermed større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Innenfor kvalitativ metode foregår innsamlingen av data ofte ute i feltet, noe som er med på å gi meg som forsker en mulighet til å gjennomføre en samtale med forskningsdeltakerne. En samtale hvor jeg kan gi utfyllende og detaljert informasjon, samtidig som forskningsdeltakerne får mulighet til å svare fritt og med egne ord. På bakgrunn av dette vil jeg også få mulighet til å skreddersy eventuelle oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Den kvalitative metoden har i liten grad standardiserte kategorier som utgangspunkt, noe som er hensiktsmessig når man skal gå i dybden for å utforske et fenomen. I denne avhandlingen er formålet å undersøke fenomenet *overgang fra barnehage til skole, førsteklassingens behov og lekens plass og betydning i overgangen*. En slik grad av fleksibilitet er hensiktsmessig å benytte i studien, for å få et dyp innsyn i forskningsdeltakernes personlige meninger, tanker, opplevelser og erfaringer om fenomenet som skal undersøkes.

3.2 Vitenskapsteoretisk plassering

Som kvalitativ forsker nærmer jeg meg forskningen min med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn. Dette betyr at man har med seg ett sett av antagelser eller syn på verden, som kan bidra til å styre forskningen (Postholm, 2010, s. 33). Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker, og målsetningen er ofte å beskrive kompleksiteten av et fenomen, gjerne gjennom deltakernes perspektiver. Det nære samarbeidsforholdet mellom forsker og forskningsdeltaker, samt den naturlige konteksten det forskes i, bidrar til en forståelse av at kvalitativ forskning tar utgangspunkt i et paradigme hvor kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 22-23). Det sosialkonstruktivistiske paradigmet, fremhever at kunnskap blir konstruert av de som deltar i

en bestemt sosial sammenheng. Skjønt vil forskningskunnskapen jeg får være et resultat av relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne, og forståelsen min vil være preget av den kulturen jeg lever i (Thagaard, 2013, s. 44-45). På bakgrunn av dette kan vi si at denne studien er plassert innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Problemstillingen for denne studien er «Hva handler overgang mellom barnehage og skole om, sett fra skolens perspektiv». Metoden for innsamling av data er intervju, og intervjuene vil her være med på å konstruere en forståelse av fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette ved at forskningsdeltakerne konstruere sin virkelighet gjennom intervjuet, samhandlingen underveis, samt min kunnskap av emnet.

3.2.1 Hermeneutikk

Innenfor konstruktivismen finner man flere ulike retninger, hvor en av disse er hermeneutikken. Innenfor det metodiske kan man si at hermeneutikken omhandler prinsipper for analyse og tolkning av tekster (Befring, 2015, s. 20). I denne sammenhengen kan man si at jeg har en hermeneutisk tilnærming til spørsmålet, da min subjektive fortolkende prosess, vil bidra til en økt forståelse av forskningsspørsmålet. Dette vil skje gjennom en sirkulær prosess (den hermeneutiske sirkel). Prosessen innebærer en interaksjon mellom tekst og tolkning for å søke etter en helhetlig innsikt. Prosessen starter med en forutforståelse, videreutvikles ved innhenting av ny tolkede erfaringer og vil tilslutt medføre en utvidet forståelse av fenomenet som undersøkes (Befring, 2015, s. 20-21). Hermeneutisk tilnærming legger stor vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike måter og nivåer (Thagaard, 2013, s. 37). På bakgrunn av dette kan en si at mine fordommer, meninger og forståelse er med på å påvirke hvordan jeg ser på verden, og dermed også min analyse av datamaterialet, noe jeg vil komme tilbake til i kapitlet om reliabilitet og validitet. Det er ikke bare min forutforståelse som vil være med på å påvirke datamaterialet mitt. Dette da verken analysen eller fortolkningen er vilkårlig, men har et fokus, et fenomen som undersøkes, og teorien knyttet til dette, som også vil bidra med på å påvirke funnene mine.

3.3 Intervju

Kvalitative intervjuer er ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s.77) den mest brukte metoden for innsamling av kvalitative data. Det er en fleksibel datainnsamlingsmetode, som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelse, samtidig som informantene kan føle seg komfortabel – sett at temaet ikke er sensitivt. For å besvare mitt forskningsspørsmål er jeg ute etter forskningsdeltakernes erfaringer, opplevelser og forståelse av hva overgang fra barnehage

til skole handler om. Dette er noe jeg kan oppnå gjennom en samtale med dem. Samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre, kunne svare på hverandres spørsmål og kommentere hverandres utsagn. Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med struktur og formål, i denne settingen satt av forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Ved å gjennomføre et kvalitative forskningsintervjuer vil jeg i etterkant få mulighet til å sett meg inn i forskningsdeltakernes opplevelser, sjekke hvordan de samsvarer med andre deltakeres opplevelser og teori knyttet til temaet. Dette kan bidra til en utvidelse av egen, men også andres horisont, forståelse, og kunnskap (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 28-29), noe som veier tungt i denne studien.

Kvalitative forskningsintervju kan opptre i mange ulike former, og med ulik grad av åpenhet og struktur (Thagaard, 2013, s. 97). For å undersøke fenomenet i denne studien så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju befinner seg mellom et ustrukturert og strukturert intervju, og kjennetegnes ved at man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men kan bevege seg fram og tilbake mellom spørsmål og tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg så dette som hensiktsmessig da jeg på forhånd hadde valgt meg ut noen spørsmål jeg ønsket refleksjon rundt, samtidig som jeg var villig til at samtalen skulle kunne utdypes i den retningen forskningsdeltakerne så det hensiktsmessig. Jeg valgte å utforme en intervjuguide (vedlegg 1) med relative åpne spørsmål for å unngå å styre forskningsdeltakerne i en bestemt retning. Spørsmålene i intervjuguiden omhandlet deltakernes oppfatning, erfaring og opplevelse av overgangen fra barnehage til skole, førsteklassingens behov, samt lekens plass og betydning i førsteklasse. For å eksemplifisere hva et semistrukturert intervju kan føre til, snakket den ene forskningsdeltakeren om LK06 og hvordan læreplanmålene la føringer for lekens plass, men innser midt i sin egen setning at det ikke stod noen plass i LK06 at læreplanmålene må nåes ved skolepulten. Her ga intervjuformen jeg benyttet meg av muligheten til å diskutere dette videre.

En metodisk utfordring ved intervju er forskerens egen integritet og fagkompetanse. Grunnet at det er forskeren selv som er hovedinstrumentet i gjennomføringen av intervjuene. Her kreves det bevissthet om mulig subjektive feilfaktorer, samt en klarhet over at tale om forventninger og forutinntatthet kan være med på å redusere validiteten av dataen (Befring, 2015, s. 117), noe jeg vil utdype i neste kapittel.

3.3.1 Utvalg/adgang til felten

I kvalitative studier er det vanlig å velge forskningsdeltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet, og det som skal undersøkes. Dette kalles for et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60), og er det jeg har benyttet meg av. Måten jeg gikk fram for å rekruttere deltakere var ved å rette en formell henvendelse til rektorer ved ulike skoler i Nord-Norge. I henvendelsen søkte jeg etter forskningsdeltakere med erfaring om overgang fra barnehage til skole. Henvendelsene førte til et utvalg deltakere, med erfaring på området, hvor alle hadde forskjellige roller. Deltakernes ulike roller så jeg på som hensiktsmessig for studien, da de kan bidra med ulike synsvinkler, og dermed et mer helhetlig bilde av overgangen. Rollene deres er: rektor, SFO-leder og spesialpedagogisk rådgiver. Det å basere en studie på tre forskningsdeltakere kan i noen tilfeller være snevert, men gjennom at forskningsdeltakerne har ulik yrkestittel, og jobber ved to ulike skoler, får jeg fremdeles ulike perspektiver på overgangen fra barnehage til skole. I kvalitative studier er man ikke primært sett ute etter å generalisere resultatene, men man ønsker fremdeles at resultatene skal kunne overføres til lignende miljøer. Dette på bakgrunn av at overførbare resultater kan bidra til å styrke validiteten i studien (Thagaard, 2013, s. 194). Det er derfor hensiktsmessig at utvalget i studien skal kunne representere en større populasjon, eller reise nye spørsmål om samme tema.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg, i tråd med retningslinjene fra NSD, et informasjonsskriv (vedlegg 2) til forskningsdeltakerne. I skrivet opplyste jeg om bakgrunn og formål med studien, hva deltakelse ville innebærer og hvordan håndtering av datamateriale ville foregå. Jeg opplyste også om at all deltakelse var frivillig, og at det var fullt mulig å trekke seg, uansett tidspunkt, og uten å oppgi grunn. Informasjonsskrivet ble signert før intervjuene startet.

Gjennomføringen av intervjuene skjedde i februar 2019, dette ved personlig og direkte kontakt med deltakerne på deres skoler. Intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes kontor. Til sammen hadde jeg tre forskningsdeltakere, hvor en ble intervjuet for seg selv, og to ble intervjuet sammen, etter ønske fra deltakerne selv. Til sammen gjennomførte jeg altså to intervjuer. Hvert av intervjuene varte i om lag 40 minutter, og ble tatt opp på lydbåndopptaker, noe informantene hadde samtykket til. Som en oppsummering til intervjuene vil jeg si at jeg opplevde god stemning under samtlige intervjuer, hvor forskningsdeltakerne mine svarte utfyllende på spørsmålene jeg stilte, og delte egne erfaringer som var relevante for studien.

3.4 Analyse

Som nevnt i kapitlet ovenfor har jeg gjennomført intervju av tre forskjellige forskningsdeltakere, dette over en treukers periode. Mellom hvert intervju startet jeg analysearbeidet, av det enkelte intervju ved å transkribere det. Dette gjorde jeg slik at jeg kunne ha intervjusituasjonen friskt i minnet, mens jeg gjennomførte transkriberingen. Intervjuene ble transkribert ordrett, men skrevet ned på bokmål, i den hensikt at jeg tenke dette ville lette det videre analysearbeidet. Således vil dette også bidra til anonymisering av forskningsdeltakerne ved at dialekten deres ikke avsløres. Samtidig med transkriberingen skrev jeg ned egne tanker til det som ble sagt, og markerte meg ord som ble gjentatt ofte, dette for å lette den videre kodingen (Nilssen, 2012, s. 46-47). Etter endt transkribering gjennomgikk jeg den nedskrevne teksten med lydbåndopptakeren på, for å forsikre meg om at alt var korrekt sitert. Selv om prosessen med transkribering var tidkrevende, og selv om jeg ikke satt igjen med et helt nøyaktig bilde av intervjuet, ble jeg gjennom en grundig transkripsjon godt kjent med eget datamateriale.

Etter transkriberingen var ferdig satte jeg igjen med om lag 40 sider med tekst, og valgte å bruke en temasentrert tilnærming til analysearbeidet av teksten. Jeg valgte en temasentrert tilnærming fordi jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot temaene representert i studien, heller enn forskningsdeltakerne. Et hovedpoeng ved en slik tilnærming er å gå i dybden på temaene, noe som gjøres ved å analysere flere ulike temaer fra de ulike deltakerne, for så å sammenligne disse (Thagaard, 2013, s. 181). Måten jeg gjennomførte analysen på var ved å gå inn i hver av transkripsjon for å forsøke å klassifisere og kode datamaterialet. Kodingsarbeidet ble gjennomført i programmet Nvivo.

I den neste fasen av analysearbeidet startet det store søket etter koder. I søket leste jeg igjennom datamaterialet og de innledende kodene samtidig som jeg plasserte kodene under midlertidige kategorier. For å tydeliggjøre analysearbeidet vil jeg understreke at kategoriene er overordnede temaer som representerer viktige områder for problemstillingen, mens koder er små utdrag fra forskningsdeltakernes sitater. Eksempelvis er «rammefaktor» en kode under kategorien «Lekens plass og betydning», slik som illustrert i tabellen nedenfor. Prosessen innebar at koder ble kategorisert om igjen flere ganger, noen kategorier ble sammenslått og noe ble slettet underveis. Til slutt satte jeg igjen med et utvalg kategorier jeg var fornøyd med, som jeg kontinuerlig plasserte nye koder inn under. Både denne prosessen, og den innledende kodingen

foregikk i programmet NVivo, noe som gjorde prosessen med flytting, sletting av kategorier holdbar og oversiktlig.

Når jeg hadde plassert alle kodene jeg så på som relevant ved dette tidspunktet, under forskjellige kategorier, jobbet jeg med å finne essensen i hver kategori, slik at jeg kunne utvikle et kategorinavn som gjenspeilet innholdet på en betydningsfull måte. Kategoriene jeg kom fram til ble utviklet med bakgrunn i datamaterialet mitt. Datamaterialet er et resultat av intervjuguiden, som igjen er påvirket av min forutforståelse og kunnskap om temaet. Vi kan altså si at jeg har benyttet meg av en abduktiv tilnærming (Tjora, 2017, s. 255). Når vi snakker om analysemetoder er det vanlig å skille mellom deduktiv og induktiv analysemetode (Thagaard, 2013, s. 187). I den deduktive analysemetoden tar man utgangspunkt i teori, og forsøker å jobbe seg over mot empiri. I den induktive analysemetoden tar man utgangspunkt i empiri, og forsøker å jobbe seg over mot teori (Thagaard, 2013, s. 187). I en abduktiv tilnærming starter man på samme måte som i en induktiv tilnærming, altså med utgangspunkt i empiri, bare at man i denne tilnærmingen aksepterer betydningen teori og ulike perspektiver har på resultatet, både i forkant og underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 255). I tillegg til å ha en abduktiv tilnærming til datamaterialet har jeg benyttet meg av den hermeneutiske sirkelen. Når man bruker den hermeneutiske sirkelen beveger man seg kontinuerlig mellom deler av datamaterialet og helheten. Altså beveger man seg mellom det som blir fortolket og konteksten, og det som fortolkes og egen forutforståelse (Nilssen, 2012, s. 73). Et eksempel på dette er når jeg analyserte transkripsjonene fra spørsmålet om førsteklassingens behov. Her gikk «modningsforskjell» igjen hos samtlige forskningsdeltaker, og jeg prøvde da å tenke på hvilken innvirkning modningsforskjell har for forskningsspørsmålet mitt, og hvordan dette kunne kobles til overgang fra barnehage til skole, før jeg plasserte det som en kode.

Alt i alt har kategoriene bidratt til å systematisere datamaterialet, holde oversikt underveis i prosessen, samt lettet prosessen med å besvare problemstillingen min. Resultatet av analysen er som nevnt ovenfor et resultat av både intervjuene, egen forutforståelse for temaet og valgt teori. Analysen resulterte i følgende tre kategorier:

Kategori 1: Overgang fra barnehagen til skolen: Hva handler det om og hvordan er prosessen?	Trygghet
	Kontinuitet og sammenheng
	Organisering
	Samarbeid
	Rutiner

Kategori 2: 1. klassingens behov	Modningsforskjell
	Motivasjon
	Mestring
	Tilrettelegging
	Utfoldelse og lek

Kategori 3: Lekens plass og betydning i 1. klasse	«Skolsk» preg over førskoleklubben
	Leken er utetiden
	Rammefaktorer: K06, rutiner, tid, plass, voksentetthet og lærebøker
	Lite lek = utfordrende for 5/6 åringen

4 Studiens kvalitet

Dette kapittelet vil ta for seg studiens kvalitet. Vurdering av kvaliteten skjer gjennom hele forskningsprosessen, og jeg vil i dette kapitelet redegjøre for de valgene jeg har gjort for å styrke studiens kvalitet. Kapitelet består av to delkapitler. Det første omhandler forskningsetikk. Her vil jeg presentere ulike etiske hensyn jeg har tatt underveis i prosessen. Det andre delkapittelet omhandler reliabilitet og validitet, noe som beskriver studiens pålitelighet, troverdighet og generaliserbarhet.

4.1 Forskningsetikk

Forskningsetikk omhandler det mangfoldet av verdier og normer som skal bidra til å regulere den vitenskapelige virksomheten (NESH, 2016). Prosjektet jeg har gjennomført berører flere parter enn meg selv, og det er derfor spesielt viktig å utøve god dømmekraft. Noe av det første jeg gjorde etter at avhandlingens tematikk var satt og intervjuguiden var klar, var å søke prosjektet til NSD. Intervjuene begynte først etter vurderingen fra NSD var mottatt, og prosjektet var godkjent (vedlegg 3).

I metodisk litteratur er det tre gjennomgående grunnprinsipper for en korrekt etisk forskningspraksis. I det følgende vil jeg med utgangspunkt i Thagaard (2013, s. 26) gjengi disse, med redegjørelse og kommentar fra eget forskningsprosjekt.

Informert samtykke: Innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet blir gitt tilstrekkelig med informasjon om hva som inngår i prosjektet, og at de opplever en handlefrihet uten ytre press når det gjelder deltakelse. Handlefrihet skal sikre deltakerne selvbestemmelse og råderett over eget liv (NESH, 2016, s. 14). I mitt prosjekt var det forskningsdeltakerne selv som kontaktet meg angående deltakelse, dette etter jeg sendte en formell forespørsel etter utvalg til ulike rektorer ved skoler i Nord-Norge. Før intervjuene startet signerte deltakerne et informasjonsskriv hvor de samtykke til studiens retningslinjer. Skrivet er godkjent av NSD og finnes igjen i vedlegg 3. Deltakerne fikk også beskjed om at de kunne trekk sin deltakelse når som helst i prosjektet.

Konfidensialitet: Omhandler anonymisering av deltakelse i prosjekt, og deltakernes personopplysninger. Det handler også om spørsmål om gjenbruk, og hvordan man lagrer og oppbevarer informasjon. I tråd med retningslinjer fra NSD oppbevarte jeg alle mine data på min personlige, men passordbeskyttede bruker på UiT sine servere, og ellers i skap som var

låst. I tillegg var alle filer kodet med forskningsdeltaker 1-3 og ingen personopplysninger forekom verken i datamaterialet eller i avhandlingen.

Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjektet: På bakgrunn av at intervju spørsmålene mine verken var personlige eller private, ble prosjektet mitt vurdert til å ha lav grad av ulempe for deltakerne. Selv om prosjektet har liten grad av personvernulemper, vil datamaterialet som blir fremstilt i avhandlingen være basert på min personlige tolkning og forståelse. Dette innebærer at jeg kan ha misoppfattet eller tolket noe på feil måte. Når det er sagt er ikke faren noe større for at dette skjer i mitt prosjekt, enn det er i noe annet forskningsprosjekt som krever fortolkning.

Når det kommer til å bruke intervju som forskningsmetode kan det oppstå etiske problemer, grunnet kompleksiteten rundt å undersøke menneskers privatliv, med den hensikt å legge det ut i det offentlige. Samspillet mellom forsker og forskningsdeltakere kan påvirke de som intervjues, og kunnskapen som produseres kan være med på å påvirke mitt syn på menneskets situasjon (Kvale et al., 2015, s. 80). På bakgrunn av det er det spesielt viktig at man tenker over formålet med intervjuet, og om alle intervju spørsmålene er nødvendig for å svare på forskningsspørsmålet, samt at de ikke krenker forskningsdeltakerne.

4.2 Reliabilitet og validitet

Innenfor den kvalitative forskningen omhandler reliabilitet studiens pålitelighet og forskningsresultatenes gjennomsiktighet og troverdighet (Kvale et al., 2015, s. 250). Reliabilitet er knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsene, og hvordan forskere begrunner og reflekterer over valg som er gjort både i forkant, underveis og i etterkant av prosessen. Kvale et al. (2015, s. 357); Thagaard (2013, s. 201-202) diskuterer at studien skal være gjennomsiktig i den grad at det skal være mulig for andre å etterprøve studiene, med lignende resultater – altså at studien er *repliserbar*. Nilssen (2012, s. 141) på den andre siden stiller spørsmål til dette, og skriver at en kvalitativ studie aldri kan bli gjennomført på akkurat samme måte to ganger, men at jeg som forsker likevel kan bevise for leseren, i den grad det er mulig, at resultatene mine er troverdige og konsistent med det innsamlede datamaterialet.

I min studie har jeg gjort en rekke valg for å styrke reliabiliteten. Det første er gjennomsiktighet i prosessen og valgene som er gjort, i tillegg til nøyaktige beskrivelser av analysen. Videre har jeg i den grad det lot seg gjøre, forsøkt å ikke stille ledende spørsmål, eller uttrykt mitt standpunkt rundt tema. Dette for at forskningsdeltakernes skulle kunne svare fritt og oppriktig,

uten føringer fra min side. Lydbåndopptakeren jeg brukte kan også ha styrket studiens reliabilitet. Dette ved at jeg fikk mulighet til å lytte til intervjusamtalene flere ganger, for å forsikre meg om at jeg har en presis forståelse av hva som ble sagt (Postholm, 2010, s. 132-133). Reliabiliteten kan også øke ved å ha flere forskningsdeltakere, eller ved at man gjennomfører studiene flere ganger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Selv om jeg ikke har et stort antall forskningsdeltakere, ser jeg på det som en styrke for studiens reliabilitet at de forskningsdeltakerne jeg har intervjuet, har forskjellige yrkestitler, da dette kan bidra til å få flere innfallsvinkler til samme tema.

Validitet på den andre siden er synonymt med gyldighet, og handler om hvorvidt de innsamlede dataene er relevante for det fenomenet som skal undersøkes (Thagaard, 2013, s. 23), i dette tilfellet overgang fra barnehage til skole. Det kan diskuteres om jeg kunne styrket validiteten i studien min, ved å for eksempel benyttet meg av flere innsamlingsmetoder, eksempelvis observasjon, for så å sett på om dette samsvarer med det forskningsdeltakerne uttrykke gjennom intervju. Når det er sagt er observasjon en lite gunstig metode for å undersøke fenomenet i denne studien. Av den grunn at prosessen overgang fra barnehage til skole går over en lengre tidsperiode enn studien min.

Når man snakker om validitet skiller man gjerne mellom indre og ytre validitet (Kvale et al., 2015, s. 250-252). Ytre validitet er også kjent som *generaliserbarhet*, og omhandler i hvilken grad tolkninger som er gjort i studien også kan gjelde i andre sammenhenger (Kvale et al., 2015, s. 264). Som nevnt tidligere, er ikke generaliserbarhet et formål i seg selv med kvalitative studier. Studien min vil ikke kunne generaliseres statistisk. Som nevnt i Kapittel 3 er studien basert på forskningsdeltakernes tilnærming til tema, og er følgelig et resultat av det fenomenet som er undersøkt, min forståelse, samt den konteksten det ble studert i. På bakgrunn av dette kan man si at resultatet ikke er direkte overførbart til andre kontekster. Når det er sagt er det allikevel mulig at studiens funn kan være et interessant bidrag til feltet, og at andre kan kjenne seg igjen i funnene, ettersom at funnene drøftes i lys av relevant teori. At utvalget mitt er basert på tilgjengelighet kan bidra til å svekkes studiens validitet. Dette da det kan tenkes at forskningsdeltakerne som sa seg villig til å være med er særlig fortrolige med i innsyn i sitt arbeid.

5 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt innsamlet empiri fra intervjuene, presentere den og analysere den opp mot redegjort teori. Et viktig poeng er at flere faktorer enn de nevnte som er viktig for avhandlingens tematikk. Faktorer jeg og forskningsdeltakerne ikke har kommet inn på, men også faktorer jeg har valgt bort, for å kunne gå mer i dybden på utvalgte områder. Enkelte koder forekommer også under flere kategorier, og samtlige kategorier påvirker hverandre i noen grad, men jeg har etter beste evne forsøkt å strukturere kapitlet på en hensiktsmessig måte. Kapitlet vil være strukturert på en slik måte at jeg tar for meg en kategori av gangen, presenterer og analyserer funn knyttet til den, før jeg beveger meg over til neste.

5.1 Kategori 1: overgang fra barnehage til skole

Første kategori jeg skal ta for meg er *overgang fra barnehage til skole*. Dette er en svært sentral kategori for å besvare forskningsspørsmålet mitt, og var dermed også sentral under samtlige intervju. Det innledende spørsmålet i hvert av intervjuene jeg gjennomførte var: «Hva handler overgang mellom barnehage og skole om for deg?» etterfylt av oppfølgingsspørsmålet: «Hvordan ser du for deg den ideelle overgangen?». Disse intervju spørsmålene resulterte i utfyllende svar fra samtlige forskningsdeltakere. Kodene jeg har valgt til denne kategorien er *Trygghet og rutiner, kontinuitet og sammenheng og samarbeid og organisering*. Jeg vil starte med den førstnevnte.

5.1.1 Trygghet og rutiner

Som svar på første intervju spørsmål om hva overgangen mellom skole og barnehage handler om deltaker 2 følgende:

Hovedintensjon med overgangen mellom barnehage og skole er å sørge for en så trygg skolestart som overhodet mulig for barna. Det er en stor overgang, det vet vi, med mindre voksentetthet, en helt annen ramme for dagen, med mange flere styrte aktiviteter. Så det å starte så tidlig som mulig med overgangen, få treffe bygget, få sett litt av innrammingen vår, hørt litt på ei samlingsstund her, blitt kjent med noen av personalet, det tenker vi er viktig.

Dette sier deltaker 3 seg enig i, når hun følger opp ved å svare:

At de blir tryggere egentlig, for det blir flere og flere besøk, så barna blir tryggere for hvert besøk, og det blir ikke så skummelt å starte på skolen. Barna tenker jo gjerne mange tanker om hvordan det er å gå på skolen, og da er det godt å komme hit å prøve og se.

Her trekker deltaker 2 fram trygghet som hovedintensjonen ved overgangen. Hun understreker at overgangen er stor, og at skolen er helt andre rammer enn barnehagen. Hun mener derfor det er viktig å starte tidlig med overgangsprosessen, slik at barna får flere muligheter til å besøke

skolen, bli kjent med både bygget og personalet, og på den måten bli tryggere på omgivelsene. Deltaker 3 understøtter dette ved å si at barna tryggere etter hvert skolebesøk. Deltaker 1 trekker også fram trygghet under samme spørsmålet: «og at de føler seg trygg på det nye stedet de skal komme til.».

Det deltaker 2 sier om at «overgangen er stor» kommer også fram i NOU 2019:3 (2019, s. 25), når de beskriver overgangen som et stort skifte i den pedagogiske tilnærmingen til læring. Dette kan for mange barn være svært sårbart og måten det tilrettelegges for overgangen på kan innvirke enten negativt eller positivt på barna (Kunnskapsdepartementet, 2008). Tilrettelegging for barna skal være i samarbeid mellom barnehagen, skolen og barnas foreldre/foresatte, og eventuelt skolefritidsordningen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). Hogsnes (2019, s. 79-80) understreker at barnas relasjon til de ansatte i barnehagen og skolen kan spille inn på trygghetsfølelsen til deres. Deltakelse og samhandling på tvers av settingene vil kunne bidra til at barna opplever forutsigbarhet, og dermed styrke tryggheten deres. Dette kan kobles til det deltaker 3 sier om at barna føler seg tryggere etter hvert som de har flere besøk skolen. Dette kan også jeg kjenne meg igjen i. Man blir gjerne tryggere når man blir bedre kjent med en situasjon, et bygg eller personer. Hogsnes (2019, s. 79) trekker også fram vennegrupper som en viktig faktor for at barna skal føle seg trygg. Det at de har noen de kjenner med seg fra barnehagen, som de kan leke sammen med og være i et sosialt fellesskap med. Det at barna har noen de kjenner med seg fra barnehagen er en rutine ved den ene skolen jeg forsket på, og forskningsdeltakeren forklarte at grunnen var at barna skulle ha noe gjenkjennbart og oppleve sammenheng mellom barnehagen og skolen. Dette vil jeg diskutere videre i neste delkapittel.

At trygghet er viktig behov for barna, og viktig for deres læring kan også ses i Maslows behovshierarki. Her er det markert som det nest viktigste behovet for et hvert menneske, og behovet handler om å kunne føle seg beskyttet, ha stabile omgivelser og tydelige grenser (Imsen, 2014, s. 306). På bakgrunn av dette kan man også tenke at rutiner spiller inn på trygghetsfølelsen et individ har. Dette kan jeg også relatere til egen praksiserfaring, ved at enkelte elever fort kan bli usikker om man kommer inn som vikar og ikke følger rutinene de har i klassen. Om man følger akkurat samme oppsett av dagen som elevene er vant til, vet elevene hele tiden hva som skal skje, og jeg opplever det som tryggere for elevene. Forskningsdeltakerne mine trekker også fram rutiner i forhold til trygghet og som en forutsetning for å mestre overgangen. Blant annet sier deltaker 2 følgende:

For vi ser ei dreining, hvor barnehagen fokuserer mye på tall og bokstaver i førskoleklubben, men at det er vel så viktig med rutiner, kunne bli trygg på å gå på do selv, lære rutiner som å bruke stillehånden. Da vil barna lettere klare overgangen til skolen.

Samme deltaker sier følgende lengre ut i intervjuet:

Dette trekker vi også fram på foreldremøtene. At dere jobber med høytlesning er kjempebra, men om barnet deres sitter på do og føler at «jeg kan enda ikke tørke meg» er det kjempedumt å må ha hjelp til det, for det er ei utfordring når du har en stor gruppe.

Her viser forskningsdeltakeren til kjennskap om at gode rutiner kan hjelpe barna å mestre skolehverdagen, og at det er vel så viktig å være trygg på både bygget og de praktiske tingene, som det er å kunne tall og bokstaver når de begynner på skolen. Altså tillegger forskningsdeltakeren det sosiale og praktiske større vekt enn fagkunnskapen i overgangsfasen.

5.1.2 Kontinuitet og sammenheng

Som svar på spørsmålet om hva overgang mellom barnehage og skole handler om svarer deltaker 1 følgende:

Jeg tenker at det først og fremst handler om å ta imot barna på best mulig måte. At de føler seg rett plassert når de kommer til oss, og at det skal bli så smidig som mulig. At vi gjør noe av det samme, men også mye nytt.

På oppfølgingsspørsmålet, om hvordan den ideelle overgangen ser ut, svarer samme deltaker:

Den ideelle overgang er at barna kan kjenne seg litt igjen, og opplev noe nytt. At begge delene er med. At det ikke blir et sjokk å komme hit, men at de føler at det er noe gjenkjennbart. Vi bruker blant annet prinsippet om at de bør ha noen kjente med seg fra barnehagen, om det er mulig. Vi vet jo litt om det de gjør i førskolegruppene, så vi kan bruke noe av dette, spesielt på førskoledagene og i den første tiden. For eksempel synge noen av sangene de kan, slik at de kan bidra med noe med en gang.

For deltaker 1 er kontinuitet og sammenheng noe av det viktigste med overgangen. Hun trekker frem at sammenheng er viktig for at det ikke skal bli et sjokk for barna å starte på skolen. Videre forteller hun at barna bør ha med noe gjenkjennbart fra barnehagen, da i form av andre kjente barn og sanger. Hogsnes (2019, s. 75-90) legger vekt på tre ulike former for sammenheng, og jeg vil videre ta for meg hver og en av dem, og koble de til funn:

Sammenheng i form av fysiske miljø: Denne formen for sammenheng handler om sammenheng i form av rom, materiell, organisering av tid og voksentetthet. Deltaker 2 forteller i kapittel 5.1.1 om mindre voksentetthet, en annen ramme for dagen og flere styrte aktiviteter, noe som kan kobles direkte til denne formen for sammenheng. Deltaker 2 opplever at sammenheng i form av fysiske miljø er liten på deres skole, og at overgangen er stor for barna når det kommer til

nettopp dette. Hun forteller også at: «Vi har enkeltelever som strever, og blir i opposisjon til oss, siden de vant til mye friere tøyler, og å få leke mer i barnehagen, så kommer de til skolepulten og skal være der ganske mange timer av uka.». Dette kan tyde på at manglende sammenhengen i det fysiske miljøet har innvirkning på enkelte førsteklassinger, og at det er vanskelig for dem å forholde seg til en så stor overgang. Noe lignende forteller deltaker 1 om:

Overgangen er ganske stor, både på tiden de må være i ro, antall barn å forholde seg til og lokalene. Det er ikke plass til å lage så flere stasjoner og bruke andre rom. Det er også mye mindre utetid og voksentetthet, så jeg tror at det er et voldsomt metodehopp for barna.

Det deltaker 1 forteller også at det er liten sammenheng i form av det fysiske miljøet i barnehagen og på skolen. Hvordan det fysiske miljøet er spiller ikke bare inn på sammenhengen, men også den læringen og utviklingen som skal skje i rommet. Et rom med enkeltstående pulter og liten plass til lek er ikke tilpasset førsteklassingene. Barna «er sin kropp» og trenger bevegelse og utfoldelse (Becher, 2018, s. 85)

Sammenheng i form av vennskap og relasjoner: Handler om at overgangsprosessen kan være sårbar for mange elever, fordi de kan oppleve identitetsskifte, samt møte nye krav og forventninger. Dette kan være letter for barna å håndtere om de har en trygg vennegruppe rundt seg. Deltaker 1 forteller om et prinsipp hvor barna bør ha med seg noen kjente barn fra barnehagen, om det er mulig. Hun forteller også at: «Barnehagene skal ha fire treffpunkt siste år i barnehagen, slik at barna skal bli kjent på tvers av barnehagene.». Dette kan bidra til barna blir tryggere på barnegruppen de møter på skolen, samt at de opplever en sammenheng i form av relasjoner. Som nevnt ovenfor vil også skolebesøkene bidra til å gjøre barna bedre kjent med de ansatte på skolen og andre elever. Hogsnes (2019) skriver at om barna opplever en sammenheng i relasjonen med de ansatte i barnehagen og i skolen, vil dette kunne styrke trygghetsfølelsen deres.

Lekens rolle for sammenheng: Handler om at leken er svært viktig for mange barn, i tillegg til å være en av hoved-metodene barna har lært på hittil i livet. Lærer bør derfor tilrettelegge for lek i skolen, både fri lek og lek for læring. Om leken ikke får like stor plass i skolen som det barna er vant til i barnehagen, kan dette oppleves som dramatisk (Broström, under utgivelse). Nærmere utdypning av lekens plass og betydning vil forekomme i kapittel 4.3.

Kunnskapsdepartementet (2008) peker også på sammenheng og trygghet som viktige faktorer i overgangen. De mener dette vil bidra som et godt utgangspunkt for den videre læringen. Det

å få til en sammenheng mellom institusjonene skal ikke være umulig, da forholdene ligger til rette for det, gjennom noen sammenfallende fagområder i rammeplanen og skolens læreplan. For å nevne et eksempel bygger begge planene på betydningen av språklig, sosial og kultrull kompetanse, og de syv fagområdene som presenteres i rammeplanen kan kobles til fagene barna møter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det er sagt opplever samtlige av forskningsdeltakerne at det er en stor overgang, og at sammenhengen ikke like stor som de skulle ønsket, spesielt med tanke på det fysiske miljøet. Her er det viktig å nevne at målet er ikke å unngå overganger, men å unngå at de blir for store og å tilrettelegge for at barnet skal kunne mestre dem og komme styrket gjennom dem. Det er også viktig å huske at det er barna som skal oppleve sammenhengen, ikke de ansatte i institusjonene (Hogsnes, 2019, s. 57). Forskningsdeltakerne uttrykker at de opplever det letter å ha oppnå sammenheng i overgangen om de har et organisert samarbeid med barnehagen og hjemmet.

5.1.3 Organisering og samarbeid

Som nevnt ovenfor tillegger forskningsdeltakerne organisering og samarbeid stor vekt for å få en god sammenheng mellom barnehage og skole. Blant annet sier deltaker 2: «Jo tettere dialogen er mellom skolen og barnehagen, jo bedre får vi overgangen til.». Hun forteller videre: «Vi så tidlig et behov for å komme i dialog med barnehagene. For de første årene viste vi ikke helt hvilke unger vi hadde i vente og det ble en dårligere skolestart.». Noe av det samme uttrykker deltaker 1 når hun sier følgende om overgangen:

Så er det selvfølgelig det formelle, dette med at skolen får god informasjon og kjennskap til hvem som kommer og de hensyn vi skal ta. Det er en forutsetning for at vi skal kunne tilrettelegge så godt som mulig.

Samarbeid er sammen med sammenheng et av de viktigste punktene i veilederen for overgangsprosessen, utformet av Kunnskapsdepartementet (2008). De skriver at samarbeid mellom institusjonene er svært viktig, slik at begge parter skal kunne ha god innsikt i hverandres opplegg. De understreker at det ikke er gitt at de ansatte i barnehagen vet hva som skjer i klasserommet, eller at lærerne vet hvordan læringssituasjonen er i barnehagen. Videre skriver de at det er først når de ansatte ser helheten i opplæringsløpet at barna vil føle på en sammenheng og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Rammeplanen tar også opp viktigheten med samarbeid når de skriver at barnet må slippe å finne veien i alt det nye selv, men trenger forbindende linjer mellom de to institusjonene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hva samarbeidet skal bestå av er litt opp til de enkelte skolene og barnehagene i en kommune, men fra høsten 2018 kom det en lovfestet plikt som sier at skolen er pliktig til å samarbeide med barnehagen om overgangen, og at skoleeier skal utforme en plan for samarbeidet (Opplæringsloven, 1998). Det er fortsatt ikke spesifisert hva samarbeidet skal bestå av, men Kunnskapsdepartementet (2008) har også her noen retningslinjer. Det første som fremkommer er at for å oppnå et godt samarbeid er man avhengig av en god dialog, hvor deltakerne har respekt for hverandre, i tillegg til både forståelse og kunnskap om hverandres likheter og ulikheter. Det er også viktig at både hjemmet og skolefritidsordningen blir inkludert i samarbeidet. Videre bør samarbeidet bestå av møtepunkter hvor partene kan planlegge, sette forventninger til hverandre og utvikle kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16-20). Det framkom gjennom intervjuene at begge skolene hadde rutiner på å gjennomføre slike møter. Når forskningsdeltakerne ble spurt om prosessen for overgangen, og om skoleeier på deres skole hadde utformet en plan for overgangen svarte den ene skolen at det hadde en plan, som de utformet for flere år siden, grunnet at de så behov for det. Den andre skolen svarte at også de hadde en plan, men at etter den nye lovendringen kom hadde kommunen satt i gang en gruppe som skulle utforme en grundigere plan. For å eksemplifiser hvordan overgangsprosessen kan være følger en beskrivelse av prosessen på skolen til deltaker 1:

D1: Barnehagene skal ha fire treffpunkt seg imellom siste året i barnehagen, og to treffpunkt med skolen. På skolen skal barna være sammen med førsteklassingene på en tur eller noe sosialt, også er det et besøk hvor de får treffe faderne sine. Det er to førskoledager i juni, med foreldremøter de samme dagene. Innskriving har vi i desember, her skal vi sette fokus på å få foreldrestemmen inn i innskriving, slik at vi ikke bare får formalitetene. Ellers reiser spesialpedagogisk rådgiver rundt i barnehagen og henter inn informasjon. Møter med PPT er i januar. Ellers har vi tett dialog med SFO-leder og åpenhet for spontane besøk.

Dette viser at denne skolen har en nøye organisert prosess, hvor alle partene har et tett samarbeid. Hun tillegger spesielt foreldrestemmen stor vekt, da de kan ha et annet perspektiv enn barnehagen og skolen. Deltaker 2 og 3 forteller følgende om prosessen:

D2: Barnehagen har en rutine på at de sammen med foreldrene lager et skjema om hvem barna leker med, interesser, styrker og utfordringer Dette gjøres tidlig på høsten.

D3: I desember sender vi ut besøksdatoene, og da har vi fire planlagte besøk på vår-halvparten, hvor tre er i regi av SFO, og ett i skolen.

D2: Så er det førskoletreffet første uken i juni. I tillegg har vi et foreldremøte med rektor, SFO-leder og kontaktlærer i slutten av mai. Slik at det er en veldig grundig og gjennomført prosess.

Gjennom å se på hva de ulike deltakerne svarer om prosessen for overgangen kan vi se at det er noen forskjeller på måten det gjennomføres, men at begge skolene har gode rutiner for overgangsprosessen, og de møtepunktene som anbefales av Kunnskapsdepartementet (2008). Forskningsdeltakerne snakker også om forventninger til barnehagen, og opplever at barnehagene også har planer for overgangen, men at det er svært forskjellig hvordan ting gjennomføres. Deltakerne sier følgende om dette:

D2: Alle har en plan for førskolegruppa, men hvordan planen er implementert er det stor variasjon i. Noen er kjempegode på praktiske tingene, og hjelper barna til å bli mer selvstendig. Vi vet at det kan være 18 unger som skal ha hjelp av en voksen samtidig, da er det vel så viktig å kunne trekke over egen støvel, som det er å lykkes med bokstaven A og B i klasserommet.

D1: Barnehagene har forskjellige fokus, og vi har snakket om at skolen ønsker at barnehagene forplikte seg til ens opplegg. Noen barnehager fokuserer på bokstaver, andre er opptatt av språklig bevissthet, og noen mener at andre ting er viktigere, eksempelvis at barna skal bli selvstendig og trygg, og på den måten bli forberedt på det som kommer på skolen.

Det forskningsdeltakerne sier her er at de opplever stor variasjon i hvordan barna blir forberedt på skolestart i de ulike barnehagene. De uttrykker også et ønske om et mer felles opplegg, og en felles plan i barnehagene om hvordan barnehagene skal forberede barna til skolestart. Forskningsdeltaker 1 nevner at dette er noe de jobber med, og at kommunen også har fokus på dette. Som forskningsdeltaker 2 sier er det kjempedumt om noen barn ikke har lært seg å gå på do alene når de starter på skolen. Dette er kan selvsagt diskuteres om er de barnehageansatte, eller foreldrenes ansvar, men som deltaker 1 sier er det tryggere og bedre for barna om de mestrer det.

Som vi har sett til nå i dette kapitlet har forskningsdeltakerne forklart hvordan overgangsprosessen er på deres skoler, og hva de ønsker at barnehagen bidrar med. Når det kommer til spørsmål om hvordan overgangen fortsetter etter skolestart er svarene svært forskjellig. Forskningsdeltaker 1 svarer:

Vi kan henvende oss til barnehagen etter barna har startet, spesielt om det er noe vi ikke er blitt gjort obs på, for eksempel «hvordan håndterte dere disse situasjonene», om det er noe som ikke har blitt snakket noe om før.

Slik jeg ser det viser dette at skolen til forskningsdeltaker 1 ikke har rutiner for hvordan overgangsprosessen fortsetter etter skolestart. Det fremkommer i teorikapitlet om overgangen at det er svært ulike oppfatninger av hva overgangen er, og hvor lang prosessen er. For noen slutter prosessen ved skolestart, mens i utvalgt litteratur kan man lese om en overgangsprosess som de mener strekker seg fra barnehageløpet til skolestart, og så videre inn i skoleløpet. Forskningsdeltaker 2 svarer følgende på samme spørsmål:

Vi har et løp i forhold til førsteklassingen. De er knapt startet på skolen før vi starter kartleggingen, både i lesing og regning. Jeg tenker dette er positivt, vi legger ikke fokus på at de skal kunne alt, men om vi skal ha en viss forutsetning for å tilrettelegge, må vi ha kunnskap om hvor barnet er. Kan det for eksempel telle til ti? Ut ifra dette kan vi si noe om behovet. Allerede i august er det bli-kjent-samtaler hvor foreldrene får lov å si noe om barnet sitt. Her er vi som skole bare mottaker. Videre går det ikke lang tid før det er utviklingssamtaler, hvor vi snakker i lag skole og hjem om hvordan har skolestarten vært, og om vi har truffet i forhold til de utfordringen som var.

Det forskningsdeltaker 2 svare viser til en bevissthet om at overgangen er en prosess som fortsetter etter skolestart, og at barna blir ivaretatt etter skoleåret er i gang. Det hun forteller om at de sammen med hjemmet har en samtale om hvordan skolestarten har vært kan ses i sammenheng med det Kunnskapsdepartementet (2008, s. 8) sier om at samarbeid mellom de ulike partene kan bidra til å styrke trygghetsfølelsen til barna, og at trygghet er viktig for å kunne lære (Imsen, 2014, s. 304-305). Her vil jeg også understreke at det kan hende de gjør både kartlegginger og utviklingssamtaler på den andre skolen også, men at ingen av oss tenkte at dette var en del av den videre overgangsprosessen ved dette tidspunktet.

5.1.4 Oppsummering kategori 1

For å oppsummere kategorien vil jeg si at overgang fra barnehage til skole er en kompleks prosess, som strekker seg over lang tid og krever mye organisering og samarbeid. Det er mange faktorer som til sammen utgjør overgangen, men trygghet står svært sentralt. Trygghet er essensielt for barns læring og trivsel, og påvirkes blant annet av sammenheng. Både sammenheng mellom barnehagens innhold og det de møter i skolehverdagen, men også i form av relasjoner og det fysiske miljøet i institusjonene. Det fysiske miljøet er ofte svært forskjellig i barnehagen og i skolen, og på bakgrunn av dette er det ekstra viktig at det er et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen, slik at skolen kan tilrettelegge og møte barna på deres nivå. Den manglende sammenheng i det fysiske miljøet kan påvirke barna i negativ forstand, da det både kan føre til urolighet og gjøre de utrygge. I barnehagen er barna vant til stor grad av frihet, utfoldelse og lek, mens i skolen møter de mye stillesitting, og lite lek. Et av hovedpoengene i kategorien må være viktigheten ved et godt samarbeid mellom foreldrene, SFO, skole og barnehage, og at de sammen avgjør hva som er viktig for det enkelte barnet.

5.2 Kategori 2: førsteklassingens behov

Den andre kategorien jeg skal ta for meg er kategorien om *førsteklassingens behov*. Denne kategorien ble svært sentral å inkludere, da man hele tiden må ha førsteklassingens behov i bakhodet, om man skal få til en god overgang fra barnehage til skole. I den hensikt at det nettopp

er barna som skal oppleve overgangen. Å vite noe om førsteklasingens behov er også sentralt for å kunne vite hvilken betydning lek har for barna i denne alderen. Samtlige av forskningsdeltakerne mine kom inn på førsteklasingens behov uten at jeg spurte direkte om det, og da jeg stilte spørsmålet: «Hvem er førsteklasingen for deg og hvilke behov har de» fikk jeg utfyllende svar. På bakgrunn av svarene jeg fikk har jeg valgt følgende koder i denne kategorien: *modningsforskjell og tilrettelegging* og *motivasjon og mestring*. Herunder var også lek og utfoldelse sentralt, men dette vil jeg gå nærmere inn på i kategori 3.

5.2.1 Modningsforskjell og tilrettelegging

Modningsforskjell er et viktig faktum når det gjelder førsteklasingens behov. På spørsmålet ovenfor svarte forskningsdeltaker 2:

Spriket er enormt. Jeg tror det er beskrevet at det er tre års modningsforskjell på fem-seksåringene som starter, så en kontra en annen trenger ikke å ha de samme behovene. Jeg opplever alle barna som nysgjerrige og søkende etter kunnskap. Ikke alle etter kunnskap om bokstaver, men om det er etter sosial eller faglig kunnskap er ikke så viktig. Mange har nok mye uro, spesielt guttene trenger leken og trenger å utfolde seg mer enn de oppgavene som skal gjøres i boken.

Det første D2 svarer når jeg spør hvem førsteklasingen er, er at spriket er enormt. Hun nevner en modningsforskjell på tre år, noe som kan være tilfelle. I teorikapittelet om førsteklasingens behov har jeg utformet tre tabeller, henholdsvis av et barns utvikling sett fra Piaget, Vygotsky og Eriksons perspektiv. De respektive utviklingsteoretikerne har noe forskjellig fokus på utvikling, og hva som er viktig for barna i de ulike aldrene, men det alle har til felles er at de mener det kan variere når barna når et spesielt nivå. Det som gjelder for en, trenger ikke å være fasiten for en annen. Her tenker jeg at et viktig poeng er at selv om barn kan være kommet noenlunde likt i utviklingen, kan de både være svært forskjellige, og ha forskjellige behov uansett. Gjennom egen praksiserfaring har jeg erfart at alle elever har forskjellige styrker, svakhet og interesser – noe som skreper individuell tilrettelegging. Barnas forskjellighet forteller også deltaker 3 om: «Det er helt klart veldig stor forskjell på barnegruppa som kommer. Det er stor modningsforskjell.».

På bakgrunn av dette kan det være vanskelig å si noe konkret om hvilke behov førsteklasingen har. Når det er sagt har forskjellige utviklingsteoretikere forsøkt å si noe om menneskers behov i de ulike aldersgruppene. Spennet og forskjellene tatt i betraktning, er det også noen likheter. Etter å ha sammenlignet stadiene for utvikling av Piaget, Vygotsky og Erikson ser jeg at blant annet at det faktum at barn i førsteklassealder kan være egosentriske er en likhet. Barna kan ofte slite med å se andres perspektiver. Tankene er ofte jeg-sentrert, og barna ønsker gjerne å

bestemme over egen hverdag. Sammenligner man dette med modningsforskjellen, kan det være et skritt i riktig retning at barna i barnehagen, sammen med foreldre, får skrive ned skjema med interesser, hvem de leker med, styrke og svakheter, slik at lærerne lettere kan tilpasse opplæringen. At barna får flere besøksdager i skolen tror jeg også kan fungere som en positiv faktor når det gjelder tilrettelegging. Som deltaker tre sier:

Det kjekt for vår del å se barnegruppa som kommer. Så vi kan se hvem som har lopper i blodet, og hvem som er engstelig. Da blir det letter å møte de på den måten de treng å bli møtt på.

Deltaker 3 forteller at besøkene på skolen kan være til hjelp for de ansatte, så de kan se hvilke behov de enkelte elevene har, og dermed tilrettelegge lettere. I tillegg til dette forteller hun at enkelte barn kan ha «opper i blodet», altså være litt urolige når de kommer på skolen. Dette er hun ikke alene om å oppleve. Deltaker 1 sier følgende:

Så tenker jeg at vi har en skole, som spesielt for gutten, gir en ganske heftig overgang, med lite lek i forhold til det som er bra for dem. Det er mange som opplever å bli hakket på, fordi de ikke klarer å innfinne seg på plassen sin, sitt i ro lenge nok og være opptatt av bokstavene i den grad de skal være. Der har vi en vei å gå.

Deltaker 1 nevner at det for mange førsteklasinger kan være vanskelig å sitte i ro så lenge som det forventes, og at enkelte elever opplever å bli hakket på fordi de ikke mestrer å møte skolens forventinger om stillesitting over en lengre periode. Forskningsdeltaker 2 snakker om at barna trenger å utfolde seg mer enn de oppgavene som skal gjøres i boken, og at på bakgrunn av lite utfoldelse kan barna bli urolige. To av forskningsdeltakerne viser til en forståelse om at for lite lek kan spille inn på atferden til elevene. De snakker både om utfoldelse og uro, og forteller at å sitte ved skolepulten en hel dag kan være utfordrende for mange barn. Sommer (2015, s. 65) viser til at en fri pedagogikk, med barns autonomi, lek og egne perspektiver i sentrum kan føre til en bedre skoleforberedelse og mindre problematisk atferd hos elevene.

Slik jeg ser det er det oppsiktsvekkende at normalen har blitt at elevene som ikke mestrer stillesitting blir stemplet som urolige, eller beskrevet som om de har lopper i blodet. Spesielt når jeg gjennom redegjørelse av forskjellige utviklingsteorier leser at dette er normalt, helt til barnet er i syvårsalderen, og det til og med understrekes at noen barn når denne alderen lenge etter de er syv år, på bakgrunn av modningsforskjell. Lekens plass og utfoldelse vil jeg gå dypere inn på i neste kategori, men for å drøfte førsteklasingens behov vil jeg her trekke inn Piagets utviklingsteori. Piaget snakker om at barna i syvårsalderen starter med løsrivelse fra det motoriske og gradvis starter en logisk og formålsbevisst tenking. Altså kan det ifølge Piagets teori være mange barn som enda ikke har startet denne løsrivelsen fra det motoriske, og dermed

er avhengig av utfoldelse. I denne fasen av livet tillegger han leken stor betydning, noe som kan kobles til en forståelse om at barna trenger utfoldelse og at det er naturlig at de er urolige, om behovet for utfoldelse og lek ikke blir møtt. Noe av dette samme kan vi finne igjen i Vygotskys teori, fra tre- syvårsalderen mener Vygotsky at deltakelse i symbolske aktiviteter som lek og spill er viktig for barna, på den måten at det har enorm innflytelse på deres utvikling og selvbilde. I likhet med Piaget snakker også Vygotsky om at barna først ved syvårsalderen starter å utvikle teoretiske tilnærminger. En forskjell fra Piaget er at Vygotsky i større grad anerkjenner at barna kan nå de ulike stadiene ved ulike aldre. Dette viser at det på langt nær er alle barna som er på et sted i utviklingen sin hvor de mestrer stillesitting, men at de fortsatt har store behov for lek og utfoldelse for å oppnå en optimal utvikling og læring.

5.2.2 Motivasjon og mestring

Som nevnt ovenfor kan barna i førsteklasse ha svært forskjellige behov, og være kommet ganske ulikt i utviklingen sin, men noe som blir vektlagt av alle de tre nevnte utviklingsteoretikerne er behovet for motivasjon og mestring. Blant annet fremkommer det i Eriksons stadier at barn i barneskolealder blir stadig mer kritisk til seg selv og egne prestasjoner, og dermed kan ha stort behov for anerkjennelse og positive tilbakemeldinger. Selv om mange barn i denne alderen kan være klare til å bryne seg på noe utfordringer, som går langt utover det lekende uttrykket de er vandt til, kan perioden preges av en følelse av utilstrekkelighet og mindreverd (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 387). På bakgrunn av dette understrekes det en fare ved å ha en ensidig kunnskapsskole som bare fokuserer på plikter og selvbeherskelse, men også en fare for å ha en ensidig lekeskole hvor barnets lyster har hovedfokus. Dette fordi barna trenger variert opplegg, hvor alle har mulighet til å oppleve mestring uavhengig av hvor langt de er kommet i utviklingen, og hvilke interesser de har. Deltaker 2 snakker også om viktigheten av motivasjon og mestring:

Jeg tenker at barna trenger å kjenne på at «jeg får til», det er nesten det viktigste, at de kjenner på en godfølelse størsteparten av dagen. At de passer inn og får være forskjellige, og at de opplever å få jobbe på det nivået de er på. Kommer de til skolen og kan alle bokstavene er det fint å jobbe med å lese ord. Kommer de til skolen og ikke kan en eneste bokstav, må de også få kjenne at de får lære dette på en god måte.

Det deltaker 2 forteller her er viktigheten rundt at barna opplever mestring i skolen. Det å kjenne på mestring tillegger hun stor vekt for de små barna. Min erfaring er at motivasjon og mestring ofte går hånd i hanske, og for at barna skal kunne mestre må undervisningen tilrettelegges slik at enhver elev kan bli motivert til å lære. Noe av det samme utrykte også deltaker 3:

Jeg tror at for å holde barnas motivasjon og den positive holdningen til skolen, må man tilrettelegge ekstra. Alle barn er forskjellige. Noen trenger masse påfyll av bokstaver og matematikk, mens andre så vidt klarer å få med seg hva som skjer på tavlen. Det er veldig ulikt. Det viktigste er å ikke drepe motivasjonen til barna. Alle skal ikke være på samme nivå.

Det deltaker 3 snakker om er at man må tilrettelegg for å holde barnas motivasjon, man må ta modningsforskjellene i betraktning, og man må huske på at elevene er, og skal heller ikke være, på likt nivå. Min erfaring fra praksis i skolen er noe motstridende til det deltaker 3 snakker om. Jeg opplever at mange lærer, og skolen generelt, operere under en oppfatning om at elevene skal være på likt nivå. I alle fall skal de være innenfor et satt område, og er de ikke det blir de kategorisert som enten *svak* eller *sterk*. Dette er litt merkelig når samtlige av de nevnte utviklingsteoretikerne snakker om modningsforskjell, forskjellige behov og at barna når de ulike stadiene på ulike tidspunkt. Det viktigste er å huske på at barna er forskjellige individer, med forskjellige styrker og svakheter, og for å utnytte deres fulle læringspotensial må man møte dem på deres nivå og tilrettelegge i form av interesser og motivasjon. Når det er sagt skjønner jeg at dette kan være en utfordring, med store elevgrupper og få ansatte, med små rom, liten tid og mange læreplanmål som skal møtes. Slik jeg ser det legger også lærerplanen opp til dette, ved at det er fastsatte mål som samtlige elever skal nå etter både andre, fjerde og syvende trinn. På bakgrunn av dette tenker jeg det først og fremst er viktig å varier opplegg, og ikke ha en ensidig kunnskapsskole eller lekeskole, slik at alle får mulighet til å oppleve motivasjon og mestring.

5.2.3 Oppsummering kategori 2:

For å oppsummere denne kategorien vil jeg si at samtlige forskningsdeltakere forteller om stor modningsforskjell. På bakgrunn av dette kommer man inn på at det trengs tilrettelegging, i form av opplegg, grad av utfoldelse, nivå og interessefelt. Tilrettelegging er også viktig for å skape motivasjon. Forskningsdeltaker 1 opplever at elevene som kommer til skolen er nysgjerrige, og i søk etter kunnskap. Om det er kunnskap om det faglige eller sosiale er ikke så viktig, det som er viktig er at denne nysgjerrigheten opprettholdes og ivaretas, gjennom motivasjon og mestring. Som det fremkommer av Eriksons utviklingsteori kan barna i denne alderen være kritiske til seg selv og trenger dermed anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, men også tilrettelegging i form av forskjellige typer opplegg. Erikson understreker at det er ikke bra nok med den ensidig kunnskapsskole eller en ensidig lekeskole, noe som bringer oss over på neste kategori: *Lekens plass og betydning i førsteklasse*.

5.3 Kategori 3: Lekens plass og betydning i førsteklasse

Lekens plass og betydning i førsteklasse er, i likhet med de øvrige kategoriene, svært sentral for avhandlingens tematikk. En del av forskningsspørsmålet omhandler nettopp dette, og temaet gikk dermed naturligvis igjen i intervjuene. Som nevnt ovenfor går de 3 kategoriene inn i hverandre, og spesielt utfoldelse ble det snakket mye om i tilknytning til førsteklassingens behov. Når det er sagt, var det ingen av forskningsdeltakerne som nevnte noe om lek under spørsmål om overgang fra barnehagen til skolen. Det var først når jeg spurte eksplisitt om deres tanker rundt lek at jeg skjønnte at samtlige deltagere tilla leken stor betydning for førsteklassingen og overgangsprosessen. Dette kapitlet vil være strukturert gjennom de valgte kodene for kategorien, nemlig: *leken er utetiden, ramme faktorer og lekens betydning*.

5.3.1 Leken er utetiden

Som nevnt ovenfor var det ingen av forskningsdeltakerne mine som nevnte noe om lek da vi snakket om overgangsprosessen, selv om alle fortalte at det var blitt et mer skoleforberedende preg over førskoleklubben. Videre snakket samtlige deltaker om viktigheten ved det sosiale aspektet i barnehagen, altså å kunne samhandle med andre barn og mestre rutiner, kontra det faglige, som å kunne tall og bokstaver. Alle deltakerne snakket om tilrettelegging, og at elevene må få arbeide på det nivået de er på. Forskningsdeltakerne snakket også om et stort hopp, og en endring i metode, som både kunne være sårbar og brå for mange elever. Dett er oppfatningen jeg selv satt med før jeg startet arbeidet med overgangen: De fleste er bevist på at det er en stor overgang, at barna leker mye i barnehagen og lite i skolen, noe som kan gjøre det tøft å starte på skolen. Da jeg spurte forskningsdeltakerne om hvilken plass leken har i førsteklasse på deres skole, svarte de følgende:

D1: Jeg tenker at leken blir utetiden på et vis. Det er da barna er i den frie leken. Vi har for lite tilrettelagt lek. De får leke fritt ute i skolegården, det er mye det de møter her. Det å lære igjennom tilrettelagt lek, det har vi i veldig liten grad, dessverre.

D3: Jeg tror skolen har blitt mer skolsk de siste årene, det er en del «nå skal vi sitte her og følge med», men vi har ganske tett tilsyn til lek ute, slik at de som trenger veiledning får det.

D2: Det er helt rett, LK06 kom inn med så mange læreplanmål man skal igjennom, så lærerne er nok blitt litt stresset på hvordan de skal få plass til leken. Derfor ser de ikke hele tiden at aktiviteten kan gjøres lekpreget, og man kan nå læreplanmålet vel så godt, som om man sitter ved skolepulten. For det står ingen plass at læreplanmålet skal nåes ved skolepulten. Vi har uteskolen da, hvor det er lagt opp til en del lek, ikke bare lekpreget men også praksisrettet. Vi har også lagt inn i år, for første gang, at lærerne på førstetrinn er ute i friminuttene. Nettopp av den grunn at vi ser at det er mange som trenger veiledning, for å få til en god lekpraksis. Vi kjenner støtt og stadig på at aktivitetene våre er for skolsk.

Ovenfor ser vi samtlige forskningsdeltakere fortelle at leken nærmest er begrenset til utetiden på deres skoler. D1 forteller at det først er i friminuttene barna får leke fritt, men at i undervisningstiden får de verken leke fritt eller møte tilrettelagt lek. Noe av det samme snakker D2 om når hun forteller at hennes oppfatning er at skolen er blitt mer akademisk den siste tiden, og at elevene ofte må sitte stille. Hun trekker i likhet med D1 fram at barna får leke i friminuttene, og at de har tett oppfølging av leken ute. Dette sier D2 seg enig i, og forklarer at de for første år har satt i gang et prosjekt hvor førsteklasselærerne er ute i friminuttene, sammen med elevene. Grunnen til dette er at de så et behov for lekeveiledning, for at barna skulle få en god lekpraksis.

Det forskningsdeltakerne snakker om her er det Broström (under utgivelse) beskriver som den frie leken, en av tre former for lek. Han trekker inn at den frie leken er nødvendig for barna, både for å utvikle sosiale kompetanse, relasjoner til andre barn, men også for å lette overgangen fra barnehagen til skolen. Forfatteren trekker videre inn at selv om leken er fri trenger ikke læreren å være fraværende. Han kan både observere, veilede eller innta en rolle i leken, og på denne måten rettlede barn som mangler lekerfaring. Dette blir noe av det samme som D2 og D3 beskriver at de gjør på deres skole. Dette tyder på at de tar den fri leken i friminuttene på alvor, og ønsker at barna skal få en god lekpraksis, noe som er en god start når det gjelder lekens plass. Uavhengig av fordelene med lek for læring er det viktig med fri lek. Om barnet kun måter tilrettelagt og lærerstyrt lek vil fantasien og kreativiteten deres kunne komme i skyggen (Kibsgaard, 2014, s. 354). De andre formene for lek som Broström (under utgivelse) snakker om er *lærende lek* og *lekende læring*, noe deltakerne forklarer at har liten plass i førsteklasse på deres skole. D2 forteller at noe av grunnen til dette kan være at LK06 kom inn med så mange læreplanmål, at det rett og slett ikke er plass til leken. Det D2 snakker om her er rammefaktorer, noe som bringer oss videre til neste delkapittel.

5.3.2 Rammefaktorer

Som vi ser i delkapittelet ovenfor henviser D2 til LK06 og rammefaktorene, da hun forklarer hvorfor det er lite lek i førsteklasse. Dette er en kjent setning, som jeg har hørt flere ganger i praksisfeltet: «LK06 kom inn med så mange læreplanmål ...», noe som i og for seg er sant. Vi så også i teorikapittelet om *lek* at rammeplanen for barnehagen har et bredt fokus på lek, men at vi i opplæringsloven og kunnskapsløftet finner lite som omhandler lek. Dette forteller meg at skolen heller ønsker et større fokus på det faglige, til tross for hva forskning viser om lekens betydning, spesielt i førsteklasse. Når det er sagt, retter D2 seg fort opp igjen, og innser at selv

om LK06 kom inn med mange læreplanmål, står det ingen plass at læreplanmålene må nås ved skolepulten. Her kan man trekke inn en av de andre formene for lek som nevnes av Broström (under utgivelse), eksempelvis *lekende læring*. Denne formen for lek kan være så enkel som at lærer setter i gang et mattespill, eller tar naturfagstimen ute og gjøre den til noe lekende. Slike former for lek kan gjøres både ved skolepulten, men også ute, eller i andre rom som har større plass. Det er bare lærerens kreativitet som setter grenser. D1 forteller også at lærerne begrenses av de fysiske rammene:

Det snudd helt på hodet. Det er veldig lite lek. Hovedgrunnen til dette er nok alle de fysiske rammene og voksentetthet, men også at etterhvert når man blir vant til å jobbe på en bestemt måte er det nesten som læreren sin tanke om hva som er god skole endrer seg. Man er kanskje ikke bevist på at dette ikke er smart. Lærerne prøver, men slik som nå kommer det klasser med 25 elever. Med de klasserommene vi har er det nesten ikke mulig å lag en samlingsring, slik at rammen begrenser. Det er ikke det at pedagogene ikke skjønner at dette er den beste måten å gjøre det på.

D1 snakker om fysiske rammer som lav voksentetthet, plassmangel og store elevgrupper. Hun trekker fram at rammene begrenser muligheten for lek, og til en viss grad kan dette være tilfellet. Spesielt om man tenker på den frie leken, vil kanskje dette være utfordrende å få til dette i et klasserom fylt med pult, mange elever og få voksenpersoner. Bildet som dannes i hodet av dette er høyt støynivå og kaos. Når det er sagt, er det ingen som sier at leken trenger å foregå i klasserommet. Man kan trekk ut, man kan gå i gymsalen eller man samarbeide med naboklassen og dele gruppen opp, eller så kan man benytte seg av andre former for lek. Det er også en mulighet å stable pultene til sides og frigjøre gulvplass i klasserommet. D1 snakker ikke bare om fysiske rammer, men trekker også inn at noe av grunnen til manglende lek kan være at lærerne er fastlåse i en rutine. Dette tror også jeg kan være mye av grunnen, da jeg ser på det som usannsynlig at lærerne ikke er kreative nok til å få plass til lek, selv med utfordrende rammer. Kibsgaard (2014) trekker fram at det ofte kan være de ansattes holdninger, og holdningene til skolevirksomheten som helhet, som styrer lekens plass i stor grad. Hun skriver at både holdninger, erfaringer, rutiner og kunnskap er med på å avgjøre hvor stor plass leken får i skolen. Dette snakker D1 også om:

Jeg tror lærere trenger å bevisstgjøres, ta et steg tilbake og tenke litt. Lærerne formes av den praksisen de er en del av. Rammene er selvfølgelig viktig, men også det de har gjort de siste årene. Jeg tror ikke vi reflekter nok rundt at utfordringene skolen kan få, kan ha med starten til elevene å gjøre, altså at vi kan være med å avle fram de problemene som gjerne viser seg en stund etter oppstart.

D1 trekker her fram at hennes oppfatning er at lærere trenger å se egen praksis utenfra og tenke over hvilken undervisning de driver med, kontra hvilken undervisning de ønsker å drive med.

Kibsgaard (2014, s. 362) forteller videre at det ansattes humør og positive innstilling til barnets lek kan ha innvirkning på barnets lekelyst. Det jeg tenker blir viktigst her er å innse hvor stor betydning leken har for de små førsteklassingene – noe jeg vil drøfte videre i det kommende delkapittelet.

5.3.3 Lekens betydning

Leken kan være svært betydningsfull for barns utvikling, både når det gjelder sosial, kulturell, emosjonell, motorisk og kognitiv utvikling. Leken kan for mange ha stor egenverdi, i tillegg til å være en god innfallsvinkel til læring i skolen (Palm et al., 2018, s. 21-22). Kibsgaard (2014, s. 354) skriver at leken kan beskrives som selve opplevelsen av glede og det å ha det bra. At lek har stor betydning er det ingen tvil om. Forskningsdeltakernes oppfatning av lekens betydning er også stor, selv om de ikke nevnte leken som sentral i overgangen. Da jeg spurte hvilken betydning de tenker leken har for førsteklassingene svarte D1 følgende:

Jeg tenker at det er denne måten barna har lært på hele veien. Det å være i lag og leke. Barna har lekt seg igjennom livet på mange måter. Det er det mediumet de har brukt. Det må være en viktig måte å fortsette å lære på, selv om det selvsagt blir en gradvis innføring i andre metoder. På bakgrunn av dette tenker jeg at lekbasert læring i første klasse er svært viktig.

I sitatet ovenfor ser vi at deltaker 1 trekker inn mange viktige momenter når det gjelder lekens betydning. Det første hun snakker om er at lek primært sett er måten barna har lært på siden de var små. De har lekt seg igjennom livet, også kommer de til skolen og opplever en helt annen metode for læring. Videre nevner hun at det bør være en gradvis innføring i andre metoder, men hun mener også at leken er en viktig måte å fortsette læringen på. Det deltaker 1 sier her kan knyttes til lekens betydning for sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. Både Broström (under utgivelse) og Hogsnes (2019, s. 88) tillegger leken stor betydning for barnas erfaring med kontinuitet. Hogsnes referer til en undersøkelse som viser at grunnskolelærere som anerkjenner barnas kultur og kunnskaper, bygger på tidligere erfaringer, samt ser muligheter framfor begrensninger vil være med på å gi barna en god overgang. Altså understrekes en viktighet ved å anerkjenne barnas kultur, og deres tidligere erfaringer, som i dette tilfellet vil være en lekpreget praksis. Forskning viser at barna lærer best når kognitive og emosjonelle læringsprosesser foregår parallelt. Dette kan ses i sammenheng med den sosialpedagogiske tradisjonen i barnehagen hvor en helhetlig forståelse av læring med fokus på både lek og sosiale ferdigheter blir vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

Deltaker 1 snakker videre om det sosiale aspektet ved lek, når hun sier: «det å være i lag og leke». At leken åpner opp for sosiale interaksjoner er helt riktig, og også et viktig poeng. Broström (under utgivelse) går så langt at han sier «lek er kommunikasjon». Forfatteren mener at den frie leken vil være med på å utvikle barns sosiale kompetanse, men også språket deres. Sommer (2015, s. 72-73) mener også at leken kan bidra til utvikling av sosiale ferdigheter hos skolebarn, og støtter seg til internasjonal forskning når de sier det. Piaget og Vygotskys utviklingsteorier bygger også på en oppfatning om at læring skjer igjennom sosial samhandling. Begge utviklingsteoretikerne mener at leken kan være med på å utvikle barnas forståelse for sosialt samspill (Imsen, 2014, s. 145-147, 196). I tillegg til den frie leken hvor mye av fokuset er sosialt samspill og kreativ utfoldelse, snakker Broström (under utgivelse) også om lekende læring. I denne formen for lek er fokuset å lære fag og å oppnå kompetansemål. En slik form for lek kan være en mattelek med matematisk mål, det kan være rollespill med utgangspunkt i en felles litteraturopplevelse, eller utendørs skattejakt for å lære naturfag eller oppnå kompetansemål i kroppsøving. Uansett hva det er vil lek kunne bidra til å skape både motivasjon og mestring hos barna, i tillegg til å være en god måte å tilrettelegge undervisningen på. Da snakker jeg ikke om tilrettelegging i form av å bruk lek som en alternativ metode når barna ikke lengre klarer å sitte stille. Broström (under utgivelse) mener at det ikke er en samfunnsmessig forståelse av lekens store betydning, noe vi kan se igjen i denne studien.

5.3.4 Oppsummering kategori 3

For å oppsummer kapitlet i korte trekk ser vi at leken er svært betydningsfull for barna både i barnehagealder, men også i skolealder. Leken er både sentral for å lette overgangen, samtidig som det er en god innfallsvinkel til læring. Læring kan enten være i form av faglig læring, altså for å oppnå kompetansemålene, men det kan også være læring i form av sosiale, språklige, motoriske, emosjonelle og kulturelle ferdigheter. I tillegg til dette er leken svært viktig for barnas utvikling av eget selvbilde, selvkontroll, sosialt samspill og ikke minst for at de skal ha det gøy. Til tross for lekens viktighet som jeg beskriver ovenfor, ser vi i kunnskapsløftet at leken tilegnes mye mindre plass enn den gjør i rammeplanen. Forskningsdeltakerne mine nevner noen av punktene ovenfor når de snakker om lekens betydning, men innrømmer at leken har svært liten plass i første klasse. Samtlige deltakere tenker lekens plass delvis er grunnet ramme faktorer, som rommets utforming og voksentetthet, men tenker også at lærernes vaner spiller en viktig rolle, når det gjelder lekens plass, noe som understøttes av teori. Til tross for lekens mange former og formål, er altså leken begrenset til utetiden for mange første klassinger.

Lærerens kreativitet og bevissthet om lekens mange fordeler setter kanskje like store begrensninger som de fysiske rammene.

6 Avsluttende drøfting

Hensikten med dette kapittelet er å svare på avhandlingens forskningsspørsmål og problemstilling, i tillegg til å se på hvordan både jeg og andre kan anvende studien videre. Først vil jeg med bakgrunn i drøftingskapittelet svare på de to forskningsspørsmålene, slik at jeg videre kan benytte meg av disse for å drøfte studiens problemstilling.

6.1 Førsteklassingens behov

Det første forskningsspørsmålet har som utgangspunkt å finne ut hvordan førsteklassingens behov vektlegges av forskningsdeltakerne mine: «Hva vektlegges i forhold til førsteklassens behov i overgangen?». Dette vil jeg besvare ved å ta for meg funnene fra kategori 2. For å oppsummere funnene er det mest sentrale at samtlige forskningsdeltakere snakket om barna som veldig ulike. Det som gjelder for én trenger ikke å gjelde for en annen. Barna utvikler seg ulikt, og har ulike behov og interesser, noe som krever individuell tilrettelegging. Det ble også trukket fram at enkelte barn er urolige og har vansker med å sitte i ro ved pultene i tilstrekkelig grad. Utfoldelse og lek trekkes fram som en viktig faktor av forskningsdeltaker 2, forskningsdeltaker 1 trekker fram nivå-differensiering og mestring som nøkkelpunkter og forskningsdeltaker 3 snakker om tilrettelegging for motivasjon.

6.2 Lekens plass og betydning

Det andre forskningsspørsmålet mitt omhandlet lek: «Hvilken plass og betydning har lek i overgangen?». I det følgende vil jeg oppsummere funnene mine fra kategori 3. Gjennom å drøfte lekens plass og betydning ser jeg at leken har stor betydning for barnet og dets utvikling. Sosial utvikling: i form av sosial kompetanse som opparbeides igjennom lekfellesskap; emosjonell utvikling: det å kunne vente på tur og vinne og tape; kulturell utvikling: å være del av en lekpraksis med andre barn hvor alle er forskjellige; motorisk utvikling: eksempelvis bygging og klatring; språklig utvikling: ved å prate og samhandle med andre barn, men også gjennom rollespill, hoppeleker, sanger, rim og regler; faglig utvikling: i form av oppnåelse av kompetansemål igjennom lekende læring. I tillegg til denne lange listen over verdifulle prinsipper ved lek, er kanskje det viktigste at barna synes det er gøy å leke. Barna kan igjennom leken oppleve motivasjon og mestring, men også variasjon i arbeidsmåter, hvor de får utfolde seg og bruke kreativiteten sin. Leken har også stor betydning for kontinuitet og sammenheng mellom barnehagen og skolen, men igjennom forskningsintervjuene fremkommer det at leken har liten plass på de respektive skolene. Alle de tre forskningsdeltakerne snakker om at lek for læring finnes i liten grad, da rammefaktorer som læreplanmål, dårlig tid, liten plass, lav

voksenteitet og store elevgrupper ikke er gunstig for å få til en god lekpraksis. De snakker også om at mange lærere kan være fastlåste i rutiner, og at på bakgrunn av dette er leken begrenset til den frie leken som skjer ute i friminuttene.

I den neste delen av kapitelet vil jeg drøfte avhandlingens problemstilling: «Hva handler overgang mellom barnehage og skole om, sett fra skolens perspektiv?». Dette vil jeg gjøre ved å ta utgangspunkt de allerede besvarte forskningsspørsmålene, samt sentral drøfting og teori.

6.3 Svar på studiens problemstilling

Overgang fra barnehage til skole er en kompleks prosess, som går over lang tid og som involverer flere parter. I første rekke handler overgangen om å få barna trygt over fra barnehagen til skolen. At barna skal oppleve trygghet på skolen er essensielt for både trivsel og læring. En viktig faktor for at barna skal kunne oppleve trygghet er at de ansatte i skolen samarbeider med barnehagen og SFO om overgangen, og at foreldrestemmen blir tydelig i prosessen. Ved at partene har et godt samarbeid blir det også letter å tilrettelegge for en sammenheng mellom institusjonene. Sammenheng er svært sentralt i både kunnskapsløftet og andre nevnte teorier som tar for seg overgangsprosessen, og omhandler sammenheng i form av det faglige, det sosiale og lek. Den faglige sammenhengen vektlegges ikke av forskningsdeltakerne, men samtlige er opptatt av sosial kompetanse og gode rutiner som kan overføres til skolen. På den andre siden ser man at det er en faglig sammenheng mellom rammeplanen og kunnskapsløftet. Slik jeg ser det er det kan det virke som det er en form for mismatch mellom barnehagens vektlegging og skolens forventninger slik forskningsdeltakerne mine beskrive det.

Forskningsdeltakerne snakker om overgangen som både brå og sårbar for mange elever, med et stort skifte i den pedagogiske tilnærmingen, men også i forventinger og krav, relasjoner og det fysiske miljøet. De opplever at mange barn, spesielt gutter, kan være urolige, og tenker derfor at utfoldelse og lek er sentralt. I deltakernes beskrivelse av lek, kan det slik jeg ser det, virke som at leken er en alternativ måte å lære på, og som en måte å interagere på når stillesittingen ikke lengre fungerer. Det faktum at ingen av forskningsdeltakerne nevnte lek i snakk om overgangen, men at det først var da jeg spurte eksplisitt om lekens plass og betydning at vi kom i snakk om det, er for meg oppsiktsvekkende. Hva som er årsaken til dette er vanskelig å vite i ettertid, men det er likevel interessant at leken ikke trekkes inn eksplisitt, som en naturlig del av overgangen. Likeså er det interessant at leken reduseres til noen få kvaliteter, selv om den har flere. Dette kan kanskje ses i sammenheng med at lærerne har lite kunnskap om lek,

både lek for læring og fri lek, i tillegg til å være fastlåst i en rutine hvor leken har minimal plass. Det fremkommer i alle fall at leken har liten plass på de respektive skolene.

Alle forskningsdeltakerne forteller igjennom intervjuene om viktige poenger ved overgangen. Det snakkes blant annet om trygghet og tilrettelegging, om modningsforskjell og stillesitting som fører til uro. Det snakkes om viktigheten rundt samarbeid med hjemmet og barnehagen. Likevel opplever jeg at forskningsdeltakerne ser på viktigheten ved en god overgang som begrenset. Det snakkes heller om skolestart enn overgang, noe som forteller meg at det er tilretteleggingen som skjer i barnehagen og til og med første skoledag som er viktig, og at overgangsprosessen som fortsetter videre inn i skoleløpet ikke er like betydningsfull.

6.4 Et blikk framover

Avslutningsvis i denne studien vil jeg dedikere plass til å utdype nytteverdien studien har, og hva som kunne vært interessant å undersøke videre ved en annen anledning.

Bakgrunn for valg av studiens tematikk var lite kunnskap om temaet, samt stor interesse for de minste barna på skolen. Kunnskap om begynneropplæring i norsk, matematikk og engelsk har jeg noe kjennskap til, gjennom fem år på lærerutdanningen, men jeg ønsket å se hvordan man på en mer generell basis kan tilrettelegge for fem-seksåringene som skal starte på den o-store-skolen. Studien har uten tvil gitt meg dypere kompetanse om temaet. Kompetanse som jeg vil ta med meg når jeg til høsten begynner mitt første år som lærer på førstetrinn. Jeg håper studien kan ha nytteverdi for andre lærere også. Spesielt viktigheten ved lek i overgangen og i første klasse har slått rot i meg, og jeg håper at jeg gjennom studien kan bidra til å belyse dette.

Videre kunne det vært interessant å se hvordan den nye læreplanen legger føringer for framtidige overganger, og ikke minst om det blir større rom for lek i skolen. Ellers vil jeg også nevne at kvalitative studier alltid vil kunne gi forskjellig svar, alt etter hvor og hvem som er inkludert i studiene. Ytterlige undersøkelser av temaet vil dermed kunne bidra til et bredere perspektiv på temaet. Dette da andre vil kunne implementer aspekter jeg ikke har nevnt. I denne studien har jeg ikke hatt et spesifikt fokus på verken flerspråklige, eller barn med særskilte behov, noe som også kunne vært interessant å undersøke videre.

7 Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. M. Palm, Eva (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 57-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Broström, S. (under utgivelse). Leg i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek som pedagogisk arbeidsmåte og perspektiv i første klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giæver, K. (2018). Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Hareide, E. B., Laake, K. & Weydahl, S. R. (2006). *Første skoleår : en metode- og idébok for læreren*. Oslo: Cappelen.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I (s. 354-368). Bergen: Fagbokforl., cop. 2014. Kunnskapsdepartementet. (2008). Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2014). *Lek, opplevelse, læring, i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser -bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overgang. (u.å). I *Bokmålsordboka*. https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+overgang&ant_bokmaa=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge&ava=ava
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidens om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse*

- og utvikling: Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61-80).
København: Hans Reitzel.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.).
Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen Hentet fra
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psløftet/prinsipper_1k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Lærerplaverket for Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Ny overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Læreplanverket. Hentet 23.04.19 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hva handler overgang mellom barnehage og skole om for deg?
2. Hvordan ser du for deg den ideelle overgangen?
3. Hvem er involvert i prosessen?
4. Hva er din rolle i prosessen?
5. Hvilke offentlige dokumenter (som retningslinjer, lover og styringsdokumenter) anser du som viktig i denne prosessen?
6. I august 2018 ble det innført en lovfestet plikt (opplæringsloven) for skolene om å samarbeide med barnehagen om overgangen til skole/SFO. Har dette ført til noen endringer i praksisen ved denne skolen?
7. Videre sier denne loven at skoleeier har ansvaret for å utarbeide en plan for overgangen, kan du si noe om hva en slik plan innebærer?
8. Kan du si noe om hvordan barna blir forberedte på skolestart?
9. Kan du beskrive hvordan barna følges opp etter skolestart?
10. Kan du si noe om hvordan 5/6 åringer er for deg? Hvilke behov har h*n?
11. Kan du si noe om hvordan lek blir vektlagt i 1. klasse?

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Overgang fra barnehage til skole”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hva lærere gjør for å tilrettelegge for elevers overgang fra barnehage til skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å se hva lærere gjør for å tilrettelegge for overgang mellom barnehage og skole, og om det blir gjort spesifikke tiltak. Gjennom prosjektet ønsker jeg å få innblikk hva lærere gjør både i og utenfor klasserommet, samt hvilke tiltak som blir gjort i overgangsprosessen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter baseres på hvilken kompetanse og erfaringer de har opparbeidet seg gjennom arbeidet med overgang mellom barnehage og skole, samt generelt arbeid i 1. klasse. Utvalget er derfor på 3-4 lærere som har eller arbeider med elever i 1. klasse/ overgang mellom barnehage og skole, både i Nordland og i Troms. Du får dermed spørsmål om å delta i dette prosjektet med utgangspunkt i de erfaringene og den kompetansen du har i et slikt arbeid med elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju med et omfang på ca. 45 minutter. I intervjuet vil det bli brukt lydopptak. Det er ønskelig at intervjuet skal bli en dialog mellom partene med noen spørsmål for å spisse samtalen.

Spørsmålene er åpne og det finnes ingen fasitsvar. For eksempel:

- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for overgang mellom barnehage og skole?
- Har skolen/ledelsen et fast opplegg som skal følges, eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan opplever du dette arbeidet?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Vi 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 er kun student og veileder som har tilgang til materialet. All informasjon vil bli kryptert og sikkert lagret på UiT sine servere, for å sikre ditt personvern. Her vil navn og materialet være adskilt, slik at det ikke kan identifiseres. Jeg vil også endre kontaktopplysningene dine til en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt vil være kryptert og innlåst.
- Opplysningene som publiseres i ferdig produkt vil være kodet og anonymisert. Målet er å få frem de opplysningene som er relevant for å kunne besvare oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes offisielt innen 1.09.19. Alt materiell, slik som lydopptak og eventuelle notater vil deretter bli slettet og fjernet fra alle systemer.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Astrid Unhjem, på epost astrid.unhjem@uit.no eller telefon: +47 77 64 61 82.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Anja Maria Pesch, Universitetslektor PhD

Stine Marlen Bardo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for lese- og skrivevansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave

Referansenummer

642261

Registrert

13.01.2019 av Stine Marlén Bardo - sba050@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anja Maria Pesch, anja.pesch@uit.no, tlf: 77645626

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Marlen Bardo, stinebardo@hotmail.com, tlf: 90539582

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.09.2019

Status

29.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

29.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2019.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

