



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«I barnehagen leker man mest, og i skolen lærer man masse»

En fenomenologisk studie om hvordan barn opplever overgangen til å begynne på skole.

Lisa Malmo

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn LRU-3901 mai 2021



Forord

Når jeg skriver forordene på denne masteravhandlingen, begynner det å gå opp for meg at dette symboliserer avslutningen på fem fine år på lærerutdanningen. Det har vært fem lærerike og fantastiske år av mitt liv. Å være student har til tider vært tøft, men mest av alt tørr jeg påstå at det har vært den beste tiden i mitt liv. Jeg har fått meg venner for livet og sitter igjen med masse kompetanse, som jeg gleder meg til å ta i bruk i yrkeslivet. Å skrive masteravhandling om overgangen fra barnehage til skolen, har gjort meg enda mer nysgjerrig og engasjert innen fagfeltet, og jeg gleder meg til å ta imot nye førsteklasseelever til høsten.

Jeg kjenner på en stor takknemlighet ovenfor alle som har hjulpet til og støttet meg i prosessen. Først av alt ønsker jeg å takke barnehagen og skolene for at jeg fikk lov til å komme på besøk hos akkurat dere for å gjennomføre min forskning. Spesielt vil jeg takke barna som åpenhjertig slapp meg inn i deres verden. Jeg vil også takke min flotte og engasjerte veileder, Annfrid Rosøy Steele, som har vært med meg gjennom hele prosessen. Det har vært godt å ha din positive energi. Jeg vil rette en stor takk til venner og familie som har stilt opp på hver deres måte. Deres støtte og oppmuntrende ord har betydd mye for meg. Stor takk til min fine kollokviegruppe som har vært der for meg gjennom alle fem årene som student. Sist, men ikke minst vil jeg takke min gode kjæreste og samboer. Du har vist interesse, lyttet og gitt meg pågangsmot. Dette hadde ikke gått uten deg.

Tromsø, mai 2021.

Lisa Malmo

Sammendrag

Formålet med denne studien var å forstå barnas opplevelser av overgangen fra å gå i barnehage til å begynne på skole. I tillegg var det ønskelig å se på om lek og uteskole kunne ha noen betydning for barnas opplevelser i overgangen. Problemstillingen for studien ble formulert slik: Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole, og hvordan kan uteskole og lek bidra i overgangen? For å svare på problemstillingen skulle jeg undersøke to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever barna overgangen? Hvilke forventninger/erfaringer og tanker har de til overgangen?
2. Hvordan betydning har lek og uteskole for barna i barnehagen og elevene i skolen?

For å kunne svare på forskningsspørsmålene besøkte jeg de eldste barna i barnehagen, og de yngste barna i skolen. Jeg besøkte en barnehage og to skoler for å samle inn data, og datainnsamlingen foregikk over totalt tre arbeidsuker. Det var ønskelig å ha barna med i forskningen, da jeg ønsket å få en dypere forståelse av barnas opplevelse. Ved å bruke god tid i undersøkningen og å bli kjent med barna, var målet å få frem den ekte barnestemmen i avhandlingen.

Det ble anvendt intervju og observasjon som kvalitative forskningsmetoder, for å tilegne tykke beskrivelser av området. Funnene i studien viser at barnas opplevelse av overgangen fra barnehagen til skolen inneholder mindre lek og mer arbeid i skolen. Elevene i skolen savnet de mulighetene de hadde for lek i barnehagen, men likte å lære nye ting i skolen. Flere barn opplevde at det var skummelt å begynne på skolen da de ikke kjente noen, men at det likevel gikk bra da de fikk seg venner; noe som lek kan bidra til. Det kom frem at vennskap, leker, lekeområder og mulighet for lek ute var av verdi i overgangen for elevene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	2
1.2	Tema og problemstilling	4
1.2.1	Begrepet overgang	5
1.2.2	Begrepet lek	6
1.2.3	Begrepet uteskole.....	7
1.3	Oppgavens oppbygging	7
2	Tidligere forskning.....	8
3	Teori.....	10
3.1	Lek i skolen.....	10
3.1.1	Lek og utvikling.....	10
3.1.2	Veiledet lek i skolen.....	11
3.2	Lek i overgangen til skolen.....	12
3.2.1	Barnas opplevelser av lek i overgangen.....	12
3.2.2	Lek for å skape sammenheng.....	12
3.2.3	Lek i undervisningen.....	13
3.3	Bruk av nærmiljø i utvikling.....	14
3.4	Uteskole	14
3.4.1	Opplevelser ute	15
3.4.2	Uteskole og lek	15
4	Metode	16
4.1	Utvalg.....	16
4.2	Forskningsetikk.....	16
4.3	Vitenskapsteoretisk forankring	18
4.4	Datainnsamlingsmetoder.....	19
4.4.1	Intervju.....	20

4.4.2	Observasjon.....	21
4.4.3	Dokumentering av intervju og observasjon	22
4.4.4	Transkribering.....	22
4.5	Studiens kvalitet.....	23
4.5.1	Validitet.....	23
4.5.2	Reliabilitet.....	24
5	Analyse, Tolkning og drøfting av data	25
5.1	Mindre lek og mer arbeid i skolen	26
5.1.1	Forventninger til skolen	26
5.1.2	Erfaringer av å begynne på skolen.....	27
5.2	Det å være sjenert.....	29
5.3	Leker og lekestativer.....	30
5.4	Barnas opplevelse av lek.....	32
5.4.1	Ulike former for lek	33
5.5	Lek og læring	35
5.6	Å leke ute	36
5.6.1	Opplevelser ute	36
5.6.2	Hva gjør barna ute?.....	37
5.6.3	Læring i nærmiljø	38
5.6.4	Å være ute når det er kaldt.....	39
5.7	Oppsummering og funn	40
6	Avslutning.....	41
6.1	Videre forskning	43
7	Litteraturliste.....	44
	Vedlegg.....	49
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barn og foresatte.....	49
	Vedlegg 2: Intervjuguide til barnehage.....	52

Vedlegg 3: Intervjuguide til skole.....	53
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste)	54

1 Innledning

Overgangen til å begynne på skolen kan for mange barn oppleves som stor. Det første året på skolen er det mye nytt som skjer. Det er nye mennesker, de er på et nytt sted, og det er andre rutiner og regler som gjelder. I barnehagen har barna mer frihet til å gjøre som de selv ønsker, med en lekbasert hverdag både inne og i friluft. Når barna blir elever og begynner på skolen ligger det større fokus på kunnskap og læring, slik at barna har gode forutsetninger for å bli gode medborgere i samfunnet. Likevel blir det mindre tid for barna til å være ute i friskluft og leke med de andre barna slik de gjerne er vant med fra barnehagen.

Reformer og læreplaner har vært med på å styre skolens fokus, noe som har påvirket hvordan barna blir tatt hånd om i overgangen. I dette kapittelet er det en gjennomgang av 6-års reformen, L97, kunnskapsløftet og fagfornyelse.

I 1997 kom 6-års reformen, som gikk ut på at elevene skulle begynne et år tidligere på skolen (NOU 2014:7, 2014, s. 71). Hensikten med reformen var å skape større sammenheng mellom barnehage og skole, der barnehagetradisjoner skulle innføres i skolen for de yngste elevene. Det skulle legges stor vekt på læring gjennom lek og den aktive elev ble framhevet (Eik, Karlsen, & Solstad, 2007, s. 7).

Like etter 6-års reformen kom læreplanen L97. I denne var det fokus på arbeidsmetoder som skulle anvendes i opplæringen. Det praktiske aspektet ved skolen var framhevet, og utforskende arbeidsmetoder sto sentralt. En av arbeidsmetodene som sto i fokus var lek (NOU 2014:7, 2014, s. 71 og 82), som også var en forutsetning for seksårsreformen. Leken skulle ha en fremtredende plass i hele småskolen, og barna skulle veksle mellom fysisk aktivitet og stillesitting (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 4). Det kan på bakgrunn av dette virke som en innføring av 6-års reformen ville sørget for at skolens ansvar ble større i overgangen, der seksåringene skulle få mulighet til å bli kjent med skolen uten å miste en hverdag preget av lek og aktiviteter ute.

I ettertid har det likevel ikke kommet noen forskning som kan vise at 97 reformen har hatt positiv innvirkning på elevene og deres læring i skolen (Hogsnes, 2019, s. 50). Det ser heller ikke ut til at reformen har blitt ivaretatt i årene som fulgte. Lek i skoledagen og lekende

tilnærming til læring har vist seg å ha fått begrenset gjennomslag i skolen. (Eik, Karlsen, & Solstad, 2007, ss. 7-9).

I årene etter reformen og L97, kom kunnskapsløftet og ny læreplan. Ved kunnskapsløftet skjedde det et skifte hvor fokuset gjennom LK06 nå var rettet mot forventninger om elevenes kunnskap. Et gjennomgående begrep i læreplanen var kompetanse (NOU 2014:7, 2014, s. 71). Ifølge kunnskapsløftet, skulle læringen fortsatt stimulere til lærelyst, nysgjerrighet og evne til å holde ut. Dette ved å legge til rette for varierte aktiviteter, der elevene blant annet skal få mulighet for utforskning. (NOU 2014:7, 2014)(s.63). Likevel, kan det se ut til at det ble skapt en forestilling om at leken skulle ut av skolen, da leken tilhørte L97 (Eik, Karlsen, & Solstad, 2007, ss. 7-9).

I 2020 kom fagfornyelsen. I den overordnet delen av læreplanen finnes både ordene *lek* og *natur* og *overgang*. Fagfornyelsen fremhever at lek er nødvendig både for trivsel og utvikling for de yngste elevene, og at lek gir mulighet til kreativ og meningsfylt læring. Elevene dannes gjennom fysisk utfoldelse sammen med andre, som fremmer mestring og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6 og 8).

Ordet natur er i planen nevnt hele ni ganger, og har et eget kapittel med tittel: «Respekt for naturen og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I kapittelet står det at elevene skal få utvikle naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Skolen skal gi elevene mulighet til å oppleve naturen og dens verdi når det gjelder nytte, glede, læring og helse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I følge Klima- og miljødepartementet (2018) er skolen en arena som skal videreutvikles når det gjelder friluftslivstiltak for barn og unge, og sørge for at deres bruk av natur som læringsarena og aktivitetsområde økes.

1.1 Bakgrunn for studien

I en forelesning fjerde år på studiet ble dokumentarfilmen til Janne Lindgren med tittel: «Fra barn til borger» vist som en del av undervisningen (Lindgren, 2016). I denne dokumentaren fikk seerne følge elever gjennom deres første år på grunnskolen og filmen er vinklet fra et barneperspektiv. Vi får se elevene i ulike situasjoner, både i klasserommet, i friminuttene og hjemme etter skoletid. Jeg vil ikke si at filmen viser et glansbilde av hvordan det er å begynne på skolen, for det ble også kastet lys over tyngre sider ved å være elev.

Personlig synes jeg dokumentaren var trist å se. Det så ut til at barna sitter mye i ro på plassene sine og arbeider med skoleoppgaver med lite rom for å lage lyd og lite rom for lek. Det ble også filmet en scene hjemme hos en elev hvor han skulle gjøre leksene på kvelden. Gutten var sliten og var på gråten da han måtte fullføre leksene. I mine øyne viste dette en brå overgang fra det å gå i barnehage, og jeg lurer på om skolestart var slik de hadde tenkt det skulle bli.

I praksis har jeg observert varierte undervisningssituasjoner, hvor praksislærerne hadde ulike måter å gjennomføre skolearbeid med elevene. Noen lærere har praktisert på en lignende måte som i filmen hvor elevene kun skulle sitte stille på plassen sin, og enten lytte til lærer, eller gjøre oppgaver i skriveboka. Det var strenge regler og lite rom for fysisk aktivitet eller støynivå.

En av praksislærerne jeg observerte, hadde en annen tilnærming til undervisning. Dette var en lærer som brukte hele skoleområdet i undervisningen. Noen ganger var elevene inne på klasserommet, andre ganger var de ute i skolegården og det ble også brukt skolens korridorer i timene hans. Også når klasserommet ble brukt, var elevene fri til å sitte hvor de selv ønsket i timene, enten om det var på plassen sin, oppå pulten eller på gulvet. Elevene fikk til og med vandre og snakke med hverandre så fremst de klarte å arbeide med skoleoppgavene uten å forstyrre andre. Aktivitetene de gjorde var varierte med stort preg av lek og bruk av områder utenfor klasserommet. Elevene virket glade og engasjerte i undervisningen. Timene hans virket på en måte mer fri enn den tradisjonelle undervisningen. Etter å ha observert undervisningsformene hans, og hvordan barna viste glede i aktivitetene, har det gjort meg inspirert til å ta dette med meg videre i min undervisningspraksis.

Som snart nyutdannet lærer, er jeg interessert i begynneropplæringen og lurer på om det er noe jeg som lærer kan gjøre for å skape en god overgang til skolen for elevene. Jeg er selv opptatt av at barn skal få være barn, og at de ikke nødvendigvis har godt av å sitte så mye i ro i løpet av en skoledag. Barna er ofte vant med å være mye i aktivitet fra barnehagen av der hverdagen er preget av lek. I barnehagen tilbringes store deler av dagen ute i nærmiljøet, og det barna får frisk luft og gode muligheter bevegelse. Dette kan stå til kontrast for hva som møter barna når de begynner på skolen, hvor det er mindre rom for lek og bevegelse, og store deler av dagen tilbringes inne på klasserommet. Denne oppgaven vil ha noe å si for hvordan jeg som nyutdannet lærer arbeider med barn som begynner på skolen. Jeg ønsker at mine førsteklasseelever skal få oppleve en god overgang til å begynne på skolen. Derfor vil denne

studien være verdifull for min fremtidige praksis som lærer i skolen og som inspirasjon for andre lærere og kommende lærere.

I skolen er det fokus på hva elevene skal gjøre og lære. Men hva med hvordan elevene *opplever* skolen? Hvordan de *opplever* overgangen fra barnehagen? Elevene skal tross alt være på skolen store deler av hverdagen, og i store deler av deres barndom. Dermed kan det tenkes at deres opplevelser av skoledagen minst er like viktig som det de har lært på skolen.

1.2 Tema og problemstilling

Jeg har valgt å forske på *overgangen fra barnehage til skole* i min oppgave. Dette er et tema jeg har blitt nysgjerrig på gjennom årene som lærerstudent. Det er store forandringer som skjer når barn begynner på skolen, og man kan oppleve en slik overgang ulikt. Jeg ønsket derfor å finne ut hvordan barna opplever overgangen fra å gå i barnehagen til å begynne i skolen. Jeg hadde i tillegg en tanke om at lek og uteskole er av verdi for barna i overgangen, og ønsket derfor å ha dette som fokus i studien. Jeg har derfor formulert problemstillingen:

Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole, og hvordan kan uteskole og lek bidra i overgangen?

Min problemstilling er om barnas egne opplevelser av overgangen til skole. For å tilegne en dypere forståelse av hvordan barna opplever overgangen, var det naturlig å bruke barna som informanter for å få førstehåndserfaring. Derfor bestemte jeg meg for å besøke både barnehagen og skolen for å bli kjent med barna og innhente informasjon om deres tanker og erfaringer av hvordan dette oppleves. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som forskes på i studien:

3. Hvordan opplever barna overgangen? Hvilke forventninger/erfaringer og tanker har de til overgangen?
4. Hvordan betydning har lek og uteskole for barna i barnehagen og elevene i skolen?

På bakgrunn av at selve overgangen fra barnehage til skole er i fokus, gjorde jeg meg den vurdering at det ville være viktig å besøke både en barnehage og en skole for å ha en samtale med barna *før* og *etter* skolestart. Det var viktig for meg å samtale med førskolebarn og høre hvilke tanker de har til det å begynne på skole, for deretter å besøke de samme barna som elever på skolen året etterpå. Årsaken til dette var at jeg tenkte at jeg direkte kunne koble deres tanker og refleksjoner før og etter skolestart, for å forsøke å finne ut om noe hadde

endret seg. Dette vil være for tidskrevende for min utforskning, da jeg kun har et semester på meg til å fullføre mitt prosjekt. Jeg valgte likevel å utforske overgangen, men valgte å gjøre dette med noe endring.

Alternativet jeg endte opp med å gjennomføre i praksis, var å besøke en barnehage. Her ble jeg kjent med de eldste barna i barnehagen, som skulle begynne på skolen til høsten. Det jeg ønsket å finne ut her var hvordan det er å gå i barnehage og hvordan de tror det blir å begynne på skolen. Jeg ønsket å finne ut hva de tror kommer til å bli annerledes, og hvilke tanker de har om å slutte i barnehagen og til å begynne på skolen som førsteklassinger. Det var også ønskelig å ha et fokus på lek og bruk av uteområdet, da jeg ønsket å få svar på hvilken betydning lek og bruk av uteområdet har for barna i barnehagen. Jeg valgte å besøke en friluftsbarnehage, da friluft er essensielt for denne oppgaven.

Jeg valgte også å besøke et førsteklassetrinn på to skoler. Dette fordi jeg ønsket å finne ut hvordan elevenes erfaringer var av å faktisk begynne på skole, og hvordan det var annerledes fra å gå i barnehage. Også her ønsket jeg å finne ut av hvilken betydning lek og uteskole hadde å si for elevene. Skolene jeg valgte, hadde fokus på friluft, og tok kontinuerlig i bruk uteskole i sin praksis, noe som var interessant for min oppgave. Dette var grunnen til at jeg tok kontakt med akkurat disse skolene.

Forskningen ble gjennomført på vårhalvåret, altså i slutten av barnas siste barnehageår og skolebarnas første skoleår. Dette tenkte jeg var av fordel, da barna i barnehagen nærmet seg skolestart, slik at de trolig hadde gjort seg opp noen tanker til å begynne på skolen. Samtidig hadde førsteklassingene nesten fullført sitt første år på skolen, og dermed fått tid til å tilegne seg noen tanker og erfaringer om det å begynne på skolen.

Begrepene: *lek* og *uteskole* er mine fokusområder i studien når det kommer til overgangen. Disse er begge elementer jeg ønsket å undersøke om hadde noen betydning i en god overgang for barna. Videre ønsker jeg å avklare noen begreper.

1.2.1 Begrepet overgang

En overgang kan beskrives som en prosess der man erfarer endringer, når man flytter seg fra en setting til en annen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). I denne sammenhengen vil det være barnas endringer fra å gå i barnehage til å begynne på skolen. Ifølge Kunnskapsdepartementet vil en slik overgang være sårbar for barna, og kan enten være med

på å støtte barnas utvikling, eller være med på å svekke den (2008, s. 9). Ifølge Becher, Bjørnestad og Hogsnes (2019) har tilretteleggingen av overganger stor betydning for barnas trivsel, utvikling og læring. Dette sier litt om hvor viktig det er for barna å få oppleve en god overgang til skolen.

Både barnehagen og skolen har et ansvar for å skape samarbeid mellom arenaene, og skal sikre at barna får oppleve sammenheng i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Ordet sammenheng går hand i hand med overgang, og ved å gi barna en god sammenheng mellom institusjonene, blir barnets behov for trygghet ivaretatt. I tillegg bidrar dette til å tilpasse opplæringen med en gang barna begynner i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Så hvordan kan man gjøre det? Barn som skal begynne på skolen, har med seg mange erfaringer fra barnehagen. Før barnet begynner på skolen, trenger skolen å være kjent med hvor barnet kommer fra, og hvilken bagasje barnet kommer med. Når skolen er kjent med elevene som skal begynne i første klasse, kan skolen lettere ivareta barna og bygge videre på deres erfaringer. Her vil målet være å knytte forbindelser mellom de to arenaene, for så å kunne hjelpe barnet på veien til å bli elev i skolen. Målet her er ikke å unngå en overgang, men å sørge for at overgangen ikke er altfor brå for barna (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Også Hogsnes skriver om å skape sammenheng i overgangen. Ifølge Hogsnes har lærere som har kjennskap til hvor elevene kommer fra, og hvilke erfaringer og interesser de har, det lettere for å ivareta elevene som begynner på skolen. Lærere bør finne ut hva som er betydningsfullt for barna i overgangen mellom institusjonene. Barna er vant til å få leke i barnehagen, noe det ofte blir mindre av i skolen. Det er likevel behov for leken i skolen, der det bør tas i bruk en lekende tilnærming til læring (Hogsnes, 2019, s. 50).

1.2.2 Begrepet lek

For å sørge for at man har en felles forståelse av lek gjennom oppgaven, vil det være nødvendig å starte med å se på begrepets betydning. Det har vist seg å være utfordrende å finne en konkret definisjon på lek, da lek finnes i ulike former. Berit Zachrisen (2002, s. 16) skriver at man ikke kan bli enig om en allment akseptert definisjon, da begrepet er såpass flersidet. Likevel finnes det karakteristiske fellestrekk innen lek, som vil være nødvendig å se på.

Ole Fredrik Lillemyr (2004) beskriver lek som blant annet lystbetont, frivilling, gir spenning og glede, og viser en indre drift. For barnet er leken ikke virkeligheten, men ligger utenfor deres virkelige verden. Dette kan ligne på noen av kjennetegnene skrevet i Kjetil Steinsholts bok (1999) om at leken skal være morsom, uvirkelig, fortryllende, felles, regelstyrt og er tidsmessig avgrenset.

Noe som kan avgjøre om man leker, er personens egen oppfatning. I følge Bagøien (2003) blir lek til i det sekundet barnet inntar en mental innstilling, der barnet bestemmer seg mentalt for å leke. Dette går igjen i det Steinsholt (1999, s. 113) skriver om at leken kun vil være lek i den grad den blir lekt. Det vil dermed ikke være selve aktiviteten som avgjør om barnet leker, men barnets mentale innstilling.

1.2.3 Begrepet uteskole

Begrepet uteskole er blitt tatt i bruk, som undervisningsprosesser som skjer utenfor skolen, og det er lang tradisjon i norsk skole å ta ut undervisningen i natur og nærmiljø (Østrem, 2021, s. 13). Ifølge Arne Jordet defineres uteskole som en arbeidsmåte der deler av skoledagen flyttes ut i nærmiljøet. Her handler det om at alle skolefagene blir aktivisert i integrert undervisning, der det er sammenheng mellom inne- og uteaktiviteter. Poenget her vil være at barna skal få mulighet til å for eksempel lære om naturen i naturen, fremfor å lære om naturen inne i klasserommet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt opp i fem kapitler. Under hvert kapittel er det underkapitler.

I kapittel 1; *Innledning*, inneholder en gjennomgang av tidligere reformer og læreplaners påvirkning angående tematikken, i tillegg til studiens bakgrunn, tema og problemstilling jeg endte opp med. Her er det begrepsavklaringer og forskningsspørsmål for studien.

I kapittel 2; *Teori*, blir det gjennomgang av faglitteratur innen lek og nærmiljøpedagogikk som redskap i skolen. Tematikken blir her satt opp mot barnas opplevelser i tillegg til dets relevans innen overgangen til å begynne på skolen.

I kapittel 3; *Metode*, er innledningsvis skrevet om oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, og går videre til datainnsamlingsmetoder som er brukt i forskningen, samt en kort

redegjørelse for studiens utvalg. Til slutt er det gjennomgang av forskningsetikk og studiens kvalitet.

I kapittel 4; *Analyse, diskusjon og drøfting*, presenteres studiens innsamlede data, med analyse, tolking og drøfting underveis i presentasjonen. Til slutt presenteres en oppsummering av funn.

I kapittel 5; *Avslutning*, er det oppsummering av funn i sammenheng med forsøk på å svare på problemstillingen. Avslutningsvis med forslag om videre forskning innen feltet.

2 Tidligere forskning

Det finnes forskning om overgangen fra barnehage til skole, og om lek og uteskole. Området som det finnes lite forskning på, er barneperspektivet der deres opplevelser settes i fokus.

For å finne tidligere forskning innen feltet har jeg brukt oria.no og munin.uit.no for å finne frem til vitenskapelige tekster på internett. Her søkte jeg på «overgang til skole», «friluft i skole» og «lek i skole». For å finne norske artikler haket jeg av på norsk språk. Forskning ble også funnet gjennom bøker innen feltet. Noe av forskningen er norsk mens noe er fra andre land. Jeg ønsket å bruke norsk forskning, da det var interessant å vite hva som var funnet ut om norske elevers tanker og erfaringer i tidligere studier. Jeg ønsket i tillegg å se på forskning fra andre land, da dette kunne tenkes å være relevant for min forskning.

Corsaro og Molinari gjorde en undersøkelse om skoleforberedende aktiviteter for førskoleelever i Italia og USA (2000). I undersøkelsen kom det frem at førskolebarna gledet seg til å lære seg å lese og skrive på skolen. Elevene som var begynt på skolen, savnet å leke.

Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelson (2009) intervjuet barn som gikk i barnehager og i skolen, angående lek og læring i overgangen til å begynne på skolen. Det som kom fram gjennom intervjuene, var at barna mente at lek hørte til i barnehagen, mens læring hørte til i skolen. Når det gjaldt forventning til læring i skolen, var dette ofte assosiert med et fysisk miljø egnet for læring, gjerne arbeid ved et bord. Det viste seg at barna foretrakk å få velge selv hvilken aktivitet de skulle gjøre, som å leke.

I en Islandske studie gjennomført av Johanna Einarsdóttir (2011), gjennomførte de intervjuer med førskoleelever samt elever i skolen. Barna i skolen fortalte at de ikke får gjøre slik de vil i skolen, noe de fikk i barnehagen, og at det stilles mer krav til dem samt instruksjoner. De

fortalte at de ikke lenger har muligheter for å hvile og leke, slik de hadde i barnehagen. Elevene i skolen fortalte at de ikke lenger har varierte leker og lekeområder, inne eller ute, slik de hadde i barnehagen. Elevene i skolen savnet å kunne bestemme selv hva de skulle gjøre, samt å lage ting de selv ønsket å lage. Når de snakket om hva de savnet fra barnehagen, var gjengangeren at de savnet vennene fra barnehagen og å leke med vennene.

Camilla Christensen skrev en masteravhandling om barns behov i overgangen fra barnehagen til skolen (2017). I studien kom det fram at barna i barnehagen gledet seg til å leke og lære på skolen, og flere av barna sa de håpet på at de fikk fortsette å leke og gjøre forskjellige aktiviteter når de ble skoleelever. Noen av barna de snakket med, gruet seg til å begynne på skolen, siden de ikke kjente noen der, og at de kom til å savne barna i barnehagen.

Når det gjelder uteskole, gjennomførte Ipsos (2020) en stor undersøkelse på vegne av norsk friluftsliv, om barn og unge i friluft. Det kom fram at de fleste elevene syntes at de hadde en bedre skoledag, dersom hele eller deler av undervisningen ble flyttet ut. $\frac{3}{4}$ av elevene i undersøkelsen svarte at de lærte mer eller like mye av å ha undervisning ute.

I en masteravhandling skrevet av Anette Holsberg Lange (2020) kom det fram at nesten alle elevene likte å være ute. Flere forklarte at de likte å være ute når været var fint og det var varmt ute. Flere elever forklarte at det som var bra med uteskole var at de fikk frisk luft, de fikk være aktive og sosiale. Det elevene forklarte som negativt med å være ute, var om det var dårlig vær og om de frøys, og de fleste foretrakk å være ute når det var vår og sommer.

3 Teori

I dette kapittelet skal gå gjennom teori som jeg ser på som relevant innenfor min studie. Her ønsket jeg å se hva forskning sier om overgangen fra barnehage til skole, i tillegg forskning som sier noe om lek og nærmiljøpedagogikk.

3.1 Lek i skolen

Det finnes flere grunner for å ta inn lek i skolen. Både Lev Vygotsky og Jean Piaget er teoretikere som skriver om lekens ståsted i utviklingen, og det finnes ulike former for lek.

3.1.1 Lek og utvikling

Lev Vygotsky, mente at barn er født sosiale vesen og vil derfor utvikle seg gjennom sosiale interaksjoner med omgivelsene (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013). I følge Vygotsky er lek en ledende faktor i barns utvikling. I leken blir barnet frigjort fra begrensninger, og barnas største prestasjoner blir mulig gjennom lek. I virkeligheten handler barnet ut ifra situasjonen, uten å tenke over hvordan hun burde handle. I rollelek derimot, forsøker barnet å håndtere situasjoner ut ifra hvordan hun tenker at karakteren hennes burde handle (Vygotsky, 1980). I leken velger derfor barnet å handle slik barnet selv ønsker å handle, fremfor å handle på umiddelbar impuls. På denne måten skjer barns største selvkontroll gjennom leken (Vygotsky, 1980). I følge Zachrisen, mener Vygotsky at barna er et hode høyere enn seg selv i leken, noe som gjør at leken bidrar til å hjelpe barna å nå deres potensielle utviklingsnivå (Zachrisen, 2002, s. 44).

Også Jean Piaget mente at lek var en viktig del av barnas utvikling. Ifølge Piaget kunne leken hjelpe barna å befeste kunnskap de hadde lært, men i liten grad bidra til å tilegne ny kunnskap (Zachrisen, 2002, s. 39). Han mente at læring befestet seg i form av kognitive skjema, og brukte begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon* for de ulike læringsprosessene. Her vil assimilasjon være den nye kunnskapen som finner plass i et kognitivt skjema. Når ny informasjon modifiseres for å tilpasse det kognitive skjema, kalles dette for akkomodasjon (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 278). Når det gjelder lek, mente Piaget at *assimilering*, var en type bearbeiding av inntrykkene fra barnas daglige liv (Imsen, 2017, s. 198). Et eksempel på dette kan være når barna leker rollelek. Barna anvender inntrykk fra deres hverdag, og bruker dette i leken for å bearbeide og befeste kunnskap.

Det er mye barn lærer gjennom leken. Kari Pape skriver at barna gjennom lek får trene på deres kompetanse innen kommunikasjon (2020, s. 67). Språk læres i samspill med andre, hvor språket blir praktisert i sin naturlige kontekst (Horrigmo, 2014, s. 24). Gjennom lek med andre barn, gir dette derfor mulighet for å kommunisere med hverandre og på denne måten øve på språket. Når barna leker, får barna derfor bruke språket i en situasjon som er naturlig for dem. Gjennom lek får barna mulighet til å utvikle sosial kompetanse, i tillegg til at de får øve på sosiale ferdigheter (Aunaas, 2018, s. 61). Det at barn leker med andre barn, bidrar derfor til trening i å samhandle med andre mennesker.

Det finnes ulike former for lek. Piaget delte leken inn i fire kategorier. *Øvingslek* eller *praktisk lek* var en type lek som gjennomføres for selve bevegelsen og den gleden bevegelsen gir til barnet. Aktiviteter innen denne kategorien kan være å hoppe, klatre og lekesloss. *Symbollek* er neste form for lek. Dette innebærer at barn bruker deres fantasi for å skape symboler i leken. Her kan symboler i leken være at løv på bakken er flammer, eller at småstein er kanonkuler. I *Regellek* kreves det at barna samarbeider, forstår og følger de felles reglene i leken. Eksempler på denne type lek kan være kortspill, sjakk og sisten. Dette krever at barna tar andres perspektiv, og er ifølge Piaget den høyeste formen for lek. Til sist kommer *konstruksjonsleken*. Denne leken er på grensen mellom lek mellom lek og arbeid og innebærer spontan intellektuell aktivitet. Dette kan være å tegne, bygge et tårn med klosser og bygge med Lego (Zachrisen, 2002, s. 36). Jordet legger vekt på at særlig rollelek og regellek, er viktige former for lek på småtrinnet i skolen (2001, s. 74).

3.1.2 Veiledet lek i skolen

Når man snakker om lek, er det ofte man sikter til den frie leken. Fri lek for barna blir gjerne sett på som en useriøs aktivitet, selv om fri lek i seg selv er positivt for barns læring. For mye lærerdominans har vist seg å ikke være så positivt for barns utvikling, men en mellomvei mellom lærerstyrt lek og fri lek, kalles for *veiledet lek* (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 14). I veiledet lek får barna være delaktige i egen læringsprosess. Dette krever at de har en kompetent lærer innen tilrettelegging for læring gjennom målrettede lekbaserte aktiviteter. Her er det behov for en klasseromsløsning som har mange muligheter for lek (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 14).

3.2 Lek i overgangen til skolen

Når barna begynner på skolen, er undervisningspraksisen mer formell enn i barnehagen. Dette gjør at det blir mindre tid for lek i skolen (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 13). Ifølge Hogsnes bør likevel leken få en sentral plass i skolen (Hogsnes, 2019, s. 77), og det finnes flere grunner for å ta inn lek og lekmateriell i undervisningen, spesielt for de yngste skolebarna.

3.2.1 Barnas opplevelser av lek i overgangen

Når barn begynner på skolen, møter de mange nye mennesker de skal bli kjent med. Lek er verdifullt når barn skal danne vennskap og bidrar positivt i relasjonsbyggingen (Horrigmo, 2014, s. 134). Dette kommer godt med når barna skal bli kjent med de nye klassekameratene sine. Det å få seg nye venner kan være med å skape trygghet i overgangen.

En kan tenke seg til at barna kan føle seg usikker i en overgang, da det er mye nytt og ukjent som skjer. Når barn får leke, vil det ikke kun styrke deres sosiale liv, men også deres følelsesliv i tillegg til å redusere stress (Miller & Almon, 2009, s. 47). Når barn leker sammen, får de mulighet til å utvikle vennskap, noe som bidrar til å styrke følelsen av trivsel til stedet (Aunaas, 2018, s. 61).

Det er også nødvendig at barna som begynner i skolen har det bra. Gjennom lek får barn en opplevelse av frihet (Steinsholt, 1999, ss. 17-19), og Kari Pape skriver at leken er viktig for at barna skal få oppleve en god barndom (2020, s. 224). Det barn ønsker, er å ha det gøy og å oppleve spenning (Jensen & Kranmo, 2010). I følge Aunaas (2018, s. 61) får barna oppleve spenning gjennom frivilling, lystbetont og spontan lek. Dette forteller at gjennom leken får barna oppleve positive følelser, samt de følelsene barna ønsker å kjenne på. Ved å gi barna mulighet for lek i skolen, er det med på å gjøre at barna har det bra.

3.2.2 Lek for å skape sammenheng

Fra barnet gikk i barnehagen, har lek vært en stor del av hverdagen, både som samværsform, bearbeiding av opplevelser og læringsform (Eik, Karlsen, & Solstad, 2007, s. 6). At barn får mulighet til å lære gjennom lek, vil være med på å skape gode overganger for barna (Hogsnes, 2019, s. 78). Lek er noe barna er kjent med fra før, og ved å anvende lek i skolen kan dette bidra til å skape sammenheng mellom barnehage og skole.

Ved å la barna møte på kjente objekter når de begynner på skolen, kan dette skape en fysisk kontinuitet for barna (Hogsnes, 2019, s. 90). Dette kan være leker, bøker og lekestativer som barna er kjent med fra barnehagen. Om barna har felles erfaringer med disse, kan dette oppleves som betryggende, når dette finnes tilgjengelig på skolen. Ved å møte på materielle leker i skolen, kan det også hjelpe i bygging av relasjoner mellom elevene (Hogsnes, 2019, s. 92). Også Vatne skriver om verdien leker, og materiell har å si for barna. Hun skriver at det derfor er lurt at skolen er kjent med elevene som skal begynne på skolen, slik at de kan skaffe leker tilpasset elevene og deres alder (Vatne, 2006). På bakgrunn av dette, kan en si at det er verdifullt med leker og lekestativer i skolen, gjerne som barna kjenner til fra barnehagen, for å skape kontinuitet og bygge vennskap i overgangen fra barnehagen til skolen.

Ifølge Hogsnes, er det barnas egen initierte lek som kan føre til barnas opplevelse av sammenheng mellom institusjonene (2019, s. 88). Kanskje er det slik, da det er denne type lek barna ofte er vant med fra barnehagen. Likevel kan det tenkes at en lekbasert undervisning skaper en roligere overgang for de ferske elevene, enn det en formell arbeidsmetode ville gjort.

3.2.3 Lek i undervisningen

Å ta i bruk en lekende form for læring, kan ses på som et alternativ til formelle læringsmetoder. Dette fordi det ser ut til at leken kan føre til positive opplevelser for elevene, i tillegg til økt læring (Miller & Almon, 2009, s. 16).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) kjennetegner en god undervisning når elevene opplever at det er interessant og gøy å lære, i tillegg til at den skal være intellektuelt simulerende. Imsen (2017, s. 245) skriver at læreren bør ta i bruk meningsfylte læringsoppgaver, og at barna skal få utvikle seg innen allsidige aktivitetsformer. Ved å anvende formelle læringssituasjoner, hvor elevene eksempelvis skal sitte i ro på plassene og gjøre skriftlige oppgaver, kan det tenkes at det skal noe til for at dette oppleves som gøy og interessant å lære. Dette kan heller ikke kalles en allsidig undervisningsform. Lekne arbeidsmåter er bedre egnet for små barns læring og for å skape sunn utvikling (Miller & Almon, 2009, s. 16). Ved å bruke en lekende form for undervisning, er det trolig større sannsynlighet for at elevene opplever arbeidsformen som gøy og meningsfylt. Lek vil derfor være en mer passende læringsmetode i skolen for de yngste.

3.3 Bruk av nærmiljø i utvikling

Piaget mente at barn tilegnet kunnskap ved aktive erfaringer med den ytre verden (Jordet, 2001, s. 77). Piaget sa også at barn var avhengig av å bruke sansene for å danne forståelse for begreper, dette fordi begreper var avhengig av å knyttes til noe konkret (Jordet, 2001, s. 77). Når barn er ute i nærmiljøet, finnes det et hav av inntrykk og andre naturfenomen de får erfare. Piaget mente at barns utvikling skjer i møte med verden utenfor klasserommet. Ved å la barn være ute, får barna erfare og legge inntrykkene inn i sine kognitive skjema, som da er assimilasjon. Her får barn muligheten til å erfare fenomener på nye måter, og må dermed også jevnlig justere skjema, som kalles akkomodasjon (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013). Barn er aktive og utvikles gjennom utforskning av omgivelsene (Jordet, 2001, s. 77).

Også John Dewey mente at mennesker ikke kunne utvikles fullstendig innenfor klasserommets fire vegger. Dewey mente at mennesker utvikler seg gjennom samhandling med omgivelsene, og at de på den måten kan utvikle et begrep om verden (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 198). For at elevene skulle få mulighet til å skaffe begrep om verden måtte elevene få erfare verden. Derfor er det nødvendig med en skole som representerer livet:

«I believe that the school must represent life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the playground” (Dewey, 1916)

Ved å ta klasserommet med ut i det virkelige liv, kan dette derfor bidra til at elevene får en mer virkelighetsnær undervisning. Barna får oppleve og erfare det som finnes ute, og lære om naturen og samfunnet som de lever i. Ifølge Dewey, lærer mennesket kontinuerlig. Vi tilegner oss erfaringer når situasjoner oppstår, og derfor blir læreprosessen uforutsigbar. Dette gjør at man også lærer uten at det nødvendigvis er planlagt (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 200). Det kan dermed se ut til at både Piaget og Dewey mente at mye av læringen skjer når man er ute og opplever verden.

3.4 Uteskole

Ved å ta undervisningen ut, gir dette barna muligheter til å få konkrete og personlige erfaringer av fagstoffet (Jordet, 2001, s. 24). Når barna får oppleve personlige erfaringer i naturen, får de mer konkrete læringsopplevelser, fremfor abstrakt og faktaorientert læring,

som de gjerne opplever innendørs (Østrem, 2021, s. 24). Det er likevel ikke kun fordeler, når det kommer til utvikling.

I Nord-Norge, kan man oppleve mye ulikt vær. Likevel har ulikt vær sine fordeler, og de fire årstidene kan by på mange muligheter. Dette krever også at barna er godt kledd, tilpasset vær og temperatur. Det er ubehagelig å fryse, og dermed vil varm påkledning og fysiske aktiviteter på kaldværsdager komme godt med når barna er ute (Maanum, 2013, s. 76).

3.4.1 Opplevelser ute

Når barna får lov til å være ute, er det mange fine og nyttige opplevelser som kan oppstå i naturen. Friluftsliv kan skape opplevelser som mestring og frihet. Når man er på tur i nærmiljøet, kan dette også være med på å påvirke den fysiske og psykiske helsen (Lundhaug & Neegaard, 2013). Det er mange opplevelser naturen kan by på, og kan være med på å danne følelser som frihet og naturglede (Bagøien, 2010, s. 91). Ved å la barna være ute i skolen, får barna derfor mulighet til å bruke sansene sine til å skape opplevelser, i tillegg til å innhente positive inntrykk og følelser.

Ved å la barna bli kjent med det nye fysiske miljøet i skolen, kan dette oppleves verdifullt for barna (Hogsnes, 2019, s. 74). Når barna derfor får mulighet til å være ute i skoletiden, blir de kjent med uteområdet. Barna er vant til å være mye ute i barnehagen, og det kan tenkes at barna opplever større sammenheng mellom barnehage og skole, når de får være ute.

3.4.2 Uteskole og lek

I skolen er klasserommene dominert med pulter og stoler, og det er lite gulvplass. Dette gjør det utfordrende med bevegelige aktiviteter i klasserommet, og er lite tilpasset for ferske skoleelever. Lek krever arealer å utfolde seg på, og uteområdene i skolen blir viktig for å gi leken. Barna bør ha et utemiljø som gir muligheter for variasjon i leken. Dette innebærer uberørte naturelementer så vel som lekeapparater i nærområdet plass. Det er ute forholdene ligger best til rette for lek, i tillegg til at det er rikelig med plass for bevegelse (Jordet, 2001, s. 73).

4 Metode

Dette kapittelet inneholder prosjektets avklaringer av metoder. Innledningsvis skal jeg gjøre rede for studiens utvalg, da dette var en stor del av studien. Videre fortsettes det med gjennomgang av forskningsetikk, studiens vitenskapsteoretiske forankring, datainnsamlingsmetoder og avsluttes med undersøkelsens utvalg.

4.1 Utvalg

Utvalget i denne studien var en barnehage og to skoler. Alle tre arenaer hadde fokus på friluft og bruk av nærmiljø, noe som var grunnen til at jeg ønsket å ha med disse tre i min studie.

Barnehagen var en friluftsbarnhage, og barna var derfor vant til å være ute i nærområdet. Siden jeg i denne studien ønsket å ha et fokus på bruk av nærmiljøet, var dette en interessant barnehage. Jeg besøkte en avdeling der de eldste barna i barnehagen gikk. Disse var med i studien som informanter. Disse barna skulle begynne på skolen til høsten, og jeg besøkte avdelingen for å finne ut om deres forventninger til å begynne på skolen. Avdelingen besto av tretten (13) barn som alle deltok i forskningen.

Jeg besøkte også to forskjellige skoler for å gjennomføre forskning for oppgaven. Her var det ett trinn per skole som deltok. På den ene skolen var det tjue (29) elever som deltok i, mens i den andre skolen var det elleve (11) elever som deltok. Alle elevene gikk i første klasse, og begynte derfor på skolen høsten 2020. Begge trinnene var vant til å være ute, da deres lærere aktivt tok i bruk uteskole i deres praksis. Dette var grunnen til at jeg tok kontakt med akkurat disse skolen. Den ene skolen viste seg å bruke lek som del av undervisningen, noe som også ble interessant for denne oppgaven.

4.2 Forskningsetikk

I forskning der informanter brukes ved datainnsamling er det viktig å sette seg inn i lovbestemmelser og personvern. Det man først må gjøre før man begynner å forske, er å melde inn undersøkelsen til NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Dette er noe som er pålagt, da personlig informasjon fra involverte ligger under strenge lovbestemmelser

(Løkken & Søbstad, 2013, s. 22). Denne måtte være godkjent¹ for å kunne starte datainnsamlingen. I tillegg var det viktig at jeg tok hensyn til barna som var involverte i forskningen. Dette gjorde jeg ved å gå gjennom tre grunnleggende krav innen forskningsetiske prinsipper: Krav om informert samtykke, privatliv og å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Når man skal innhente opplysninger fra en informant, må forsker sørge for at informanten godkjenner dette. *Informert samtykke* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247) sier at ved bruk av informanter i undersøkelser, skal informanten kun delta frivilling. For å sørge for at dette ble ivaretatt i min studie, ble det sendt hjem informasjonsskriv til de foresatte av barna². Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om undersøkelsen, i tillegg til et felt der de skulle signere for å godkjenne at barnet deres kunne være med i forskningen. Her signerte både barnet selv og de foresatte, og skjemaene ble returnert til meg. Dette ga meg en oversikt og bekreftelse på hvem av barna som kunne delta. Likevel var ikke alle som ønsket å være med i forskningen. Dette kom frem gjennom skjemaene i tillegg til at noen barn ga uttrykk for at de ikke ønsket å bli intervjuet. Av den grunn lot jeg være å ha med disse barna i studien.

Til de av barna som ønsket å delta i undersøkelsen, var det nødvendig å ta vare på nevntes privatliv. Av den grunn måtte jeg vurdere følsomheten av og hvor privat informasjonen som kom fram var. Informanter skal ikke stå i fare for å bli identifisert grunnet håndtering av personopplysninger. Datainnsamlingen må derfor sørge for å gjøres i henhold til personopplysningsloven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Da jeg samlet inn data notertes aldri navn, alder, kjønn eller annen sensitiv informasjon i mine notater. Dette da det var irrelevant for min oppgave. Dette gjør at det ikke finnes sensitiv informasjon i oppgaven, heller ei kjønn. Jeg har derfor brukt «hen» i beskrivelser av funn.

Ifølge Løkken & Søbstad (2013, s. 21) må all informasjon behandles på korrekt og etisk ansvarlig måte. Det var derfor viktig at jeg i studien forholdt meg til de etiske retningslinjene i tillegg til mine funn ble presentert på korrekt måte. I tillegg til at jeg som forsker ikke endret på data for å gi mening i en annen kontekst, selv om det kunne gitt denne studien et interessant resultat.

¹ Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

² Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barn og foresatte

4.3 Vitenskapsteoretisk forankring

Ifølge Kristen Ringdal (2018) er vitenskapsteori refleksjon over kunnskap og vitenskapelig virkelighet, og at forsker derfor må ta stilling til sitt vitenskapsteoretiske perspektiv i studien. Da jeg skulle gjennomføre forskning innen feltet måtte jeg derfor være klar over hvilket vitenskapelig syn jeg hadde gjennom forskningen.

Forskningsdesignet i denne oppgaven har et fenomenologisk utgangspunkt, og handler om å forstå sosiale fenomener ut fra forskers egne perspektiver, for å forsøke å beskrive informantenes opplevelser av verden. Dette ut fra en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den man selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ønsket jeg å fokusere på barnas beskrivelser slik jeg forsto dem. Som forsker var jeg en del av miljøet som studertes. Forskningen krevde at jeg ble kjent med barna og var delaktig i de ulike aktivitetene. Ved å jobbe så tett på barna var det mange inntrykk, noe som gjorde det umulig å ha et nøytralt blikk og ikke påvirkes av egne opplevelser av barna og situasjonene som oppstod. Forskningen vil derfor ikke kunne beskrive barnas virkelighet, men barnas virkelighet slik jeg oppfattet den.

Ifølge Maurice Merleau-Ponty (1962) dreier fenomenologisk tilnærming seg om å beskrive området fremfor å forklare og analysere, der beskrivelsene er presise og fullstendige. Jeg har derfor fokusert på tykke og ekte beskrivelser av barnas virkelighet slik den fremstod for meg, for å få et klart helhetsinntrykk av fenomenet.

Jeg mener at kunnskap tilegnes i sosiale interaksjoner med andre, og at kunnskap derfor er i konstant utvikling. Oppgavens tilnærming bygger dermed på et konstruktivistisk virkelighetssyn, nærmere bestemt en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Gilje, 2006). Sosialkonstruktivismen hevder at det er umulig å skille kropp fra sinn, og mener at den sosiale virkeligheten er i konstant endring. Mennesker er sosiale vesener som samhandler og skaper dynamikk og endringer over tid. Dette fører til en holdbarhetsdato på kunnskapen man har om sosial virkelighet per i dag (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I denne studien er det barnet som står i fokus, med hensikt om å forstå barnets opplevelse av overgangen fra å gå i barnehagen til å begynne på skolen. På grunn av at forskningen har en holdbarhetsdato, vil jeg gjennom forskning få mulighet til å forstå hvordan barna opplevde overgangen dette vårhalvåret. Resultatene vil derfor ikke nødvendigvis være den samme om ti år.

På bakgrunn av dette vil det være nødvendig å bruke kvalitativ forskningsmetode for å kunne innhente relevant data innen mitt forskningsfelt i skole og barnehage. Kvalitative metoder krever at forsker samarbeider tett med sine informanter, noe som jeg derfor var klar over at kunne påvirke min studie.

4.4 Datainnsamlingsmetoder

Dette er en studie som ikke kan måles, da den krever at man går i dybden på tematikken. Forskningsmetodene som er valgt å bruke er intervju og observasjon. Begge er kvalitative forskningsmetoder, og brukes for å undersøke og beskrive personers opplevelser og erfaringer, slik de oppfattes og uttrykkes av mennesker (Malterud, 2001). Jeg valgte å ha barn som informanter, og begge metodene er viktige forutsetninger for å kunne forstå barn, samt at gjennom utforskning kan man lære hvordan man bør omgås med barna på en måte som er best for dem (Løkken & Søbstad, 2013, s. 21). Det var ønskelig å bruke barn som informanter, siden det var deres egne synspunkt, tanker og erfaringer som var interessant i studien, fremfor de voksnes. Ved å gjennomføre forskning på feltet, vil det være mulig å forstå barnas opplevelse av overgangen. Ved å forstå barna, vil det også være lettere å vite hva man som lærer kan gjøre for at barna skal få en god opplevelse.

Datainnsamlingen skjedde over omtrent én uke per institusjon, dette for å sørge for at jeg fikk nok informasjon til å kunne få en god nok forståelse for barnas opplevelser i overgangen. For barna var jeg som forsker en fremmed person, og ønsket var at barna ikke skulle oppføre seg annerledes enn normalt. Ved å være i barnehagen og på skolene i flere dager, var hensikten å få mest mulig innsikt, samt samle pålitelig data, som ikke ble påvirket av at de følte seg utrygge på meg og min rolle.

I begynnelsen la jeg merke til at det var noe utfordrende å få barna til å åpne seg for meg. Det var overraskende at jeg klarte å innhente så lite informasjon fra samtalene, og ble noe stresset av dette da tiden begynte å renne ut. Til å begynne med, startet jeg tidlig med å stille barna spørsmål om overgangen, noe jeg tenker tilbake på at kanskje ikke var den lureste tilnærmingen. Barna svarte med korte svar, og virket lite interesserte i å snakke med intervjuer. Ved å endre taktikk til å bli mer en del av miljøet, leke med barna og stille nysgjerrige oppfølgingsspørsmål, var erfaringen at barna ønsket å fortelle deres tanker. Ved å bruke sistnevnte tilnærming hos de andre institusjonene, ble det lettere å få kontakt og

informasjon fra barna, i forhold til første besøksperiode. Derfor var det viktig i denne datainnsamlingen og først bruke tid på å skape kontakt med barna.

4.4.1 Intervju

Gisle Johnsen (2018) skriver at forskningssamtalen ikke trenger å være langt unna en «hverdagssamtale», og ved å bruke denne uformelle samtalen, kan det oppleves tryggere for informantene. Samtalene med barna ble gjennomført i ulike settinger. Hverdagssamtalen kan være situasjonsbetinget og er ofte anvendt i kvalitativ forskning (Johnsen, 2018, s. 199). Dette er noe som har fellestrekk med et *ustrukturert intervju* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg vil i denne studien kategorisere metoden som et ustrukturert intervju gjennom en hverdagslig samtale. Barna ble fulgt gjennom deres hverdag i varierte situasjoner. For å skape kontakt, var jeg deltakende i aktivitetene og det var ønskelig å samhandle med barna på deres nivå. Det var derfor viktig å være engasjert og nysgjerrig på det barna holdt på med.

Ann-Christin Cederborg (2000) skriver om ulike hensyn som bør tas når man intervjuer barn. Det var nødvendig at jeg regulere språket, slik at barna forsto meg, i tillegg til at jeg som intervjuet måtte være nøytral i samtalen. Ved å bruke dette i samtalene gjorde jeg meg forstått, samt unngikk jeg at barna svarte det de trodde jeg ønsket å høre. Cederborg (2000) skriver også at barns minne er begrenset, noe som gjør at man ikke bør stille spørsmål om noe som har hendt for lenge siden. Underveis i intervjuet måtte spørsmålene justeres etter barna, da spørsmålene ikke alltid ble forstått. Det som hjalp, var å stille korte og enkle spørsmål. Spørsmålene forholdt seg nøytrale, og det var fokus på å ikke stille ledende spørsmål. Likevel var samtalen preget av nysgjerrighet og engasjement ovenfor barnet.

I forkant av intervjuene satt jeg opp en intervjuguide, noe som er en forutsetning i planlegging av forskningssamtalen (Dalen, 2007). Her lagde jeg en til barnehagen³ og en til skolen⁴. Intervjuguiden inneholdt forslag til spørsmål som kunne stilles til barna. I intervjuet svarte barna gjerne med korte setninger, som «det er fint» og «bra». Derfor var det viktig å føre samtalen videre ved å stille oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på oppfølgingsspørsmål kunne være: «Åja, hva synes du er fint med barnehagen da?» Her kom jeg mer i dybden av hva barna synter var bra med å gå i barnehagen. Oppfølgingsspørsmålene stilles til svarene

³ Se vedlegg 2: Intervjuguide for barnehage

⁴ Se vedlegg 3: Intervjuguide for skole

informantene avgir i et intervju for å komme i dybden og oppnå mer detaljert informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Derfor er det nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål i en kvalitativ forskning.

Jeg brukte intervju som primærmetode, for å kunne få dypere innsikt i tema som ble studert (Johnsen, 2018, s. 198). Ved å bruke et ustrukturert intervju gjennom en hverdagssamtale, var derfor ønsket å skape en uformell samtale i en trygg setting. Dette for å gi barna mulighet til å åpne seg og beskrive deres virkelighet. Ved å snakke med barna mens de lekte og var ute, var hensikten å få ektefølte og naturlige svar som ikke var påvirket av tiden mellom opplevelsen og intervju.

4.4.2 Observasjon

For å styrke de ustrukturerte intervjuene, anvendte jeg også observasjon som metode. Observasjon kan brukes som en supplerende metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63) for å hjelpe til å finne svar til problemstillingen. Når man observerer noe, undersøker man det som skjer rundt seg. Dette noteres ned og tolkes i etterkant (Løkken & Søbstad, 2013, s. 3). Jeg ønsket derfor å bruke observasjon som metode i tillegg til intervju, da observasjon kan bidra til å gjøre forskningsfeltet mer forståelig (Postholm, 2010).

Observasjon kan ses på som oppmerksom iaktakelse (Bjørndal, 2011). Det vil si at det som observeres innen feltet, vil være med på å påvirke resultatene. Det som observeres kan være situasjonsbestemt. Ved å bruke observasjon som metode kan man fange opp den fysiske konteksten (Postholm, 2010) og dermed være klar over situasjonen barna sto i da de ble intervjuet. Barna i denne forskningen befant seg i varierte situasjoner. Derfor var observasjon nyttig som supplement til intervjuene, og hjalp med forståelsen om barnas livsverden.

Kategorisering av observasjonsrollen vil være *deltakende observasjon*. Det forklares som en observatør som er deltakende i det miljø som studeres. De som observeres er klar over at de blir observert, selv om observatøren er en del av gruppa. Denne metoden egner seg godt i forskning som strekker seg over en lengre periode, der forsker har mulighet til å komme under overflaten av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Dette passer godt til denne studien, da hensikten var å tilegne en dypere forståelse av barnas opplevelser. Underveis i prosessen ble forsker mer en del av gruppa, og var deltakende i aktivitetene med barna.

4.4.3 Dokumentering av intervju og observasjon

I forkant av datainnsamling var det nødvendig å planlegge hvordan det skulle dokumenteres. Under datainnsamlingen bestemte jeg meg for å ikke bruke lydopptaker, noe som i utgangspunktet var planlagt å bruke. Grunnen var at det ikke var ønskelig at lydopptakeren skulle påvirke datainnsamlingen. Fokuset var heller på at det skulle være en hverdagslig samtale. Ved å bruke en lydopptaker som hjelpemiddel, kan den virke forstyrrende for informantene (Johnsen, 2018, s. 207). I tillegg foregikk samtalene over en lengre periode, noe som ville gjort transkriberingen veldig tidkrevende.

Jeg valgte å kun dokumentere intervjuene i form av notater. Notater er et alternativ når det ikke er ønskelig å bruke lydopptak (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Notatene ble ført ned i en notatbok, da forskningen var såpass åpen og jeg ikke ønsket å forholde meg til kategorier og rammer i datainnsamlingen. På denne måten ble notatene naturlig organisert i kronologisk rekkefølge, noe som ga meg følelse av kontroll på notatene både underveis og i etterkant av prosessen.

Jeg opplevde likevel at det fantes ulemper ved å bruke notater. Noen av informantene reagerte på at det ble skrevet notater underveis i samtalen, og valgte å trekke seg unna. Ved enkelte tilfeller måtte derfor notatene føres i etterkant av samtalene. Når man skal rekonstruere et intervju i etterkant, er det viktig at man er en god lytter. Her blir også tiden i etterkant kritisk, og det var derfor viktig å notere ned umiddelbart etter intervjuet. Det er derfor viktig at man i tiden etter, går gjennom notatene og gjør utfyllinger som trengs, slik at man ikke mister verdifull informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 73, 84-85). Det ble derfor satt av tid til dette i etterkant av samtalene.

4.4.4 Transkribering

All data som var notert i skriveboken, ble i etterkant skrevet over i et felles dokument, dette for å unngå å eventuelt miste viktig informasjon. Når transkriberingen var overført til et elektronisk dokument, var det tid for gjennomgang av hele teksten, og å tilegne seg et helhetlig bilde. Fordelen med å være én og samme person som både gjennomførte intervju og transkriberte, var at man hadde et forhold til, samt en forståelse av samtalene som var gjennomført. Dette opplevdes som en fordel i transkriberingsprosessen, da man hele tiden var klar over informantens kontekst i hva de hadde svart og sagt. Etter at det ble satt opp en klar

oversikt over materialet, var det tydeligere hva som ble relevant. Dermed kunne all unødvendig tekst fjernes.

4.5 Studiens kvalitet

For å undersøke kvaliteten på min forskning, vil det være hensiktsmessig å se på metodens validitet og reliabilitet.

4.5.1 Validitet

Validitet forteller noe om forskningens gyldighet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier validitet seg om i hvilken grad metoden er egnet for å undersøke det den skal. I denne studien har jeg valgt å ha med barna selv i undersøkelsen, da det er barnas opplevelser som er interessant å tilegne seg en forståelse for. Dette gjorde at det var naturlig å bruke primærkilden ved innhenting av data i utforskningen, og vil være derfor være med på å styrke studiens validitet.

Jeg har anvendt intervju som primærmetode og observasjon som supplerende metode. Dette for å få et dypere innblikk i barnas erfaringer og tanker i overgangen. Ved å bruke intervju fikk barna mulighet til å formidle deres virkelighet gjennom egne ord. I tillegg ønsket jeg å bruke observasjon, da hensikten var å få en bredere forståelse samtidig som å styrke forskningens gyldighet. Ved å bruke observasjon fikk jeg derfor anvendt egne sanser og opplevelser av barnas livsverden i overgangen til å begynne på skolen. En kombinasjon av metodene i utforskningen var dermed med på å gi meg en bredere forståelse av feltet, og var styrkende for studiens validitet.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver om generalisering, som handler om validiteten er intern eller ekstern. Generaliseringen går derfor ut på om forskningens resultater gir grunnlag for å generalisere det til å gjelde for andre personer, situasjoner og kontekster. Gjennom å utforske innen feltet vil jeg ikke nødvendigvis kunne svare på om alle barn opplever overgangen slik, men jeg kunne svare på hvordan akkurat disse tre gruppene opplevde den. Likevel er det mulig å se om mine funn samsvarer med tidligere forskning innen feltet. Om min forskning gjør dette, kan dette være med på å styrke forskningens eksterne validitet.

4.5.2 Reliabilitet.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og nøyaktighet å gjøre, og behandles gjerne i sammenheng med at resultatet kan reproduseres av andre forskere ved senere anledning (Kvale & Brinkmann, 2015). For at undersøkelsen skal ha høy reliabilitet, må metodene derfor kunne gi samme resultat om de etterprøves av andre (Holand, 2018, s. 99).

I denne studien har jeg undersøkt i tre ulike arenaer, en barnehage og to skoler. Dette foregikk totalt over tre arbeidsuker, hvor hvert sted ble besøkt hver dag over en arbeidsuke. Dette vil si at undersøkelsen foregikk over en lang tidsmessig periode, i tillegg til at det var brukt mange barn som informanter ved datainnsamlingen. Barna fikk en ny mulighet hver dag for å få frem sine egne tanker og opplevelser gjennom samtaler, og intervjuene foregikk i varierte omgivelser og situasjoner. Ved å unngå at situasjonen er den samme ved alle intervjuene, kan man unngå at empirien blir gjenspeilet av situasjonsbestemte årsaker.

En annen fordel som kom frem i prosessen, var at etter hver dag som gikk ble barna mer kjente med forsker, noe som gjorde de tryggere i intervjusituasjonen. Ved å stille samme barna samme spørsmål dagen etter, viste seg at barna åpnet seg mer i samtalene, noe som viste seg å være positivt for datainnsamlingen.

Notatene ble skrevet for hand uten lydopptaker. Ved å skrive for hand, var det ikke alt som ble tid til å skrive ned underveis. Derfor var det nødvendig med utfyllinger i etterkant av intervju. Ved et par av barna, notertes hele samtalen ned i etterkant, da de tydelig ble forstyrret av notatboken. Dette vil si at, hele eller deler av enkelte intervjuer ble skrevet ned i etterkant, noe som gjør at deler av datainnsamlingen ble basert på egen hukommelse. Dette fører til at noe av empirien stiller noe svakere, da det eventuelt kan ha skjedd at jeg har husket feil. Dette gjorde også at ikke alle sitater er skrevet ned ordrett, selv om selve innholdet i samtalen kom frem. Likevel tenker jeg at ved å ikke bruke lydopptaker, og ved å skrive ned enkelte notater i etterkant, er det mulig at empirien i oppgaven ble mer ekte og mindre filtrert, da barna ikke ble forstyrret eller ukomfortabel.

Samtalene var hverdagslige og gjennomført i naturlige settinger. Dette gjorde at enkelte samtaler ble avbrutt, i tillegg til at noen barn ble for fokusert på det de holdt på med. Likevel gjorde dette at barna fikk fortelle om uteskole mens de hadde uteskole, noe som gjorde at barna kunne fortelle om hvordan de hadde det der og da, fremfor hvordan de husket det var å

ha uteskole. Selv om noen intervjuer ble avbrutt, er likevel styrken at samtalen trolig ble mer ekte og sannhetsnært.

Det ble brukt observasjon som supplerende metode. Dette var med på å styrke datainnsamlingen, da det ga meg et større blikk på barnas verden.

Begrensninger i studien kan være at det ikke var alle av barna jeg fikk pratet så mye med. Dette da noen av barna ga uttrykk for at de ikke ønsket å snakke, eller fordi de var for opptatt i det de holdt på med. Dette gjør at studien ikke representerer alle barna i like stor grad. Noen av barna var lett å få kontakt med og ønsket å snakke, mens andre fikk jeg en eller to kommentarer fra.

Samtidig som det kan være en styrke at datainnsamlingen foregikk over tre hele uke og på tre ulike arenaer, kan dette også være en svakhet. Det er begrenset hvor mye tid man har på et semester til å gjennomføre datainnsamling. Hadde dette vært en studie på enda lengre tid og ved enda flere barnehager og skoler, ville dette selvfølgelig styrket studien.

Det ble observert at elevene åpnet seg mer i slutten av uken da min utforskning nærmet seg slutten. En begrensning kan derfor være at ved hver institusjon måtte de første dagene brukes på å gjøre barna trygge på meg. Om jeg hadde vært på hvert sted lengre enn en arbeidsuke kan det hende at barna hadde åpnet seg mer i intervjuene.

5 Analyse, Tolkning og drøfting av data

Problemstillingen for studien var «Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole, og hvordan kan uteskole og lek bidra i overgangen». Studien hadde fokus på barnas egne opplevelser av overgangen, i tillegg til lek og uteskole som fokusområder. Gjennom intervjuer og observasjon som metode, har jeg forsøkt å innhente data for å kunne svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene som var ønsket å undersøke var:

5. Hvordan opplever barna overgangen? Hvilke forventninger/erfaringer og tanker har de til overgangen?
6. Hvordan betydning har lek og uteskole for barna i barnehagen og elevene i skolen?

I denne delen skal jeg presentere mine funn i studien. Til å begynne med sorterte jeg empirien etter barnehage og skolene, hvor underkategoriene ble *overgang fra barnehage til skole, lek og nærmiljøpedagogikk*. Årsaken til at disse kategoriene ble interessant var at det

var likhetstrekk og gjentakende beskrivelser. Etter kategorisering ble materialet videre kategorisert og kodet. Dermed ble organisering av resultat gjort innen nye tema: *Mindre lek og mer arbeid i skolen, det å være sjenert, leker og lekestativer og lek som egenverdi, lek og læring og å leke ute.*

5.1 Mindre lek og mer arbeid i skolen

5.1.1 Forventninger til skolen

Da jeg var i barnehagen, hadde jeg en samtale med et av barna om forventninger til å begynne på skolen til høsten:

Intervjuer: Hva synes du om å gå i barnehage?

Et barn i barnehagen: Fint.

Intervjuer: Hva er det som er fint?

Barnet: At her kan vi leke vilt og rope høyt.

Intervjuer: Hva er å leke vilt?

Barnet: Fri lek.

Intervjuer: Men hva tenker du blir annerledes med å gå på skolen?

Barnet: At der må man gjøre masse flere oppgaver og vanskelige oppgaver. Også kan man ikke leke når man vil.

Intervjuer: Åja, kan man ikke det på skolen?

Barnet: Nei da kan man bare leke når det er friminutt

Gjennom samtalen fant jeg ut at barnet liker å gå i barnehage, fordi man i barnehagen kan leke fritt. Forventningene til å begynne på skole, var at man ikke kan leke når man vil, kun når det er friminutt. I tillegg til å måtte jobbe mer med oppgaver, og at disse blir vanskelige. Jeg tolker det slik at dette barnet satt pris på å få leke i barnehagen. Denne samtalen har jeg brukt som innledning, da denne representerer de fleste tilbakemeldingene fra barna i barnehagen om forventningene til å begynne på skolen.

Det som gikk igjen i samtalen var «Det er bra», «Det er fint» og «Gøy» å gå i barnehage. De kom gjerne med korte svar. Da jeg stilte barna utdypende spørsmål, om *hva* som var bra med å gå i barnehage, svarte barna: «At i barnehagen så kan vi leke så mye vi vil.», «å være ute og leke», «leke med PlusPlus», «at her kan vi leke vilt og rope høyt» og «å få mange venner». Det er tydelig at *å leke* gikk igjen.

I samtale om barnas forventninger til å begynne på skolen, begynte jeg med å spørre barna hvordan de trodde det kom til å bli å begynne på skolen. Mange av barna svarte så enkelt som «bra», mens andre barn svarte: «Mye bedre! Der er det mye bedre lekestativ», «Mye bedre. Der kan vi gjøre akkurat det vi vil», «jeg gleder meg til å dra hjem tidlig ... også har man friminutt.». Da jeg spurte barna om hva som kom til å bli annerledes når de begynner på skolen, svarte de: «der må vi gjøre masse lekser», «Vi får lekser og friminutt», «Da kan man leke masse», «man må gjøre lekser», «man må gjøre mere lekser også har man friminutt», «at der må man gjøre masse flere oppgaver og vanskelige oppgaver. Også kan man ikke leke når man vil». Barnas forventninger til å begynne på skolen var gjennomgående at på skolen må man gjøre lekser, noe flere gruet seg til, i tillegg til at det blir mindre lekning. Likevel kom det frem at barna tenkte likt på når det var rom for lek i skolen:

Intervjuer: Er man ute på skolen?

Barn: Ja når det er friminutt

Intervjuer: Leker man på skolen?

Barn: Ikke så masse. Bare når det er friminutt

Det kom tydelig fram gjennom intervjuene at barna tenkte man kun lekte og var ute når det var friminutt. Flere av barna sa man kan leke og være ute når det er friminutt.

5.1.2 Erfaringer av å begynne på skolen

Elevene som var begynt på skolen, fortalte at det var «Gøy», «bra», «Jeg liker å gå på skolen» og «Det er veldig bra» om å gå på skole. Det virket som de fleste generelt likte å gå på skole. Likevel var meningene splittet, i samtale om skolen i forhold til barnehagen. Noen fortalte at det som var bra med å gå på skolen var «å lære masse ting», «at jeg har lært å skrive og lese», «jeg liker å lære nye ting», «alle de nye vennene mine. Hadde jeg ikke begynt her, ville jeg ikke blitt kjent med vennene mine», «Jeg synes det var gøy å begynne på skolen».

Likevel var det ikke kun positive erfaringer med å begynne på skolen. I samtale om overgangen fra å gå i barnehagen til å begynne på skolen, sa barna: «På skolen må vi gjøre kjedelige ting som å arbeide i skriveboka.», «Det har gått fint å begynne på skolen. Men jeg savner barnehagen. Der kunne vi leke akkurat det vil ville.», «Jeg savner de voksne i barnehagen, også var det mer lek» og «vi kunne leke mer». Sistnevnte siktet til barnehagen.

Mange elever fortalte de trivdes godt på skolen, og at det fine med å gå på skole var at de hadde fått seg nye venner og at de lærte mye nytt; som å skrive og lese. Noen savnet barnehagen, da de kunne leke mer og at de kunne leke akkurat det de ville.

Noen savnet selve lekene og lekeområdene mens andre savnet personer i barnehagen. I samtale om forskjellen mellom barnehage og skolen, var det gjennomgående at barna mente det var mer lekning og leker i barnehagen, mens det var mer arbeid og lekser i skolen. En elev sa: «I barnehagen leker man mest, og i skolen lærer man masse».

Det er tydelig at både barna i barnehagen og barna i skolen tenker at det er mere lek i barnehagen og mer arbeid i skolen. Dette henviser til det Lillejord, Børte og Nesje (2018, s. 13) skriver om at undervisningspraksisen blir mer formell i skolen, i forhold til barnehagen, noe som gjør at det blir mindre tid for lek i skolen. Dette er i likhet med tidligere forskning innen feltet (Johansson & Samuelsson, 2009) der barna mente at lek hørte til i barnehagen, mens læring hørte til i skolen. Dette kommer også tydelig frem i min forskning, hvor barna fortalte at de fikk leke mer i barnehagen, og at de i skolen må de lære.

Corsaro og Molinaris (2000) fant de ut at førskolebarna gledet seg til å lære seg å lese og skrive på skolen, mens barna som var begynt på skolen, savnet å leke. Dette kom også frem i denne studien, da flere av barnehagebarna fortalte at de gledet seg til å lære i skolen, mens elevene savnet leken i barnehagen.

Dette henviser til det Eik, Karlsen og Solstad (2007, s. 6) skriver om at lek har vært en stor del av barnas hverdag siden de gikk i barnehagen. Lek er derfor noe som barna er kjent med fra før. Ved å ta inn lek i skolen og la barna lære gjennom lek, vil det derfor være med på å skape gode overganger for barna (Hogsnes, 2019, s. 78).

Noen av barna fortalte at det var kjedelig å gjøre skolearbeid, som å arbeide i skriveboka. Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at god undervisning er når elevene opplever læringen som interessant og gøy. Det kan se ut til at barna ikke syntes det var gøy å arbeide i en slik formell læringssituasjon. Dette henviser til Miller og Almon (2009, s. 16) som skriver at lekne arbeidsmåter er bedre egnet for små barns læring. Det kan derfor tenkes at denne gjengen ville hatt glede av lekbaserte læringsformer.

5.2 Det å være sjenert

Det virket som de fleste barna trodde det kom til å bli bra å begynne på skolen, men mange var også spente. En samtale jeg hadde med en i barnehagen om temaet gikk som følgende:

Elev: Jeg gruer meg til å gå på skolen.

Intervjuer: Hva betyr å grue seg?

Elev: Det betyr at man er litt redd og sjenert for å gå på skole.

Det barnet forteller her, tolker jeg som at hen synes det er skummelt å begynne på skolen, da det er nye mennesker å forholde seg til. Det er et nytt område å forholde seg til, og nye voksenpersoner og barn i skolen. Barnet bruker ordet «sjenert» til det å begynne på skolen, som er en følelse man ofte kan kjenne på i møte med folk man ikke kjenner. I barnehagen har barn venner de gjerne har kjent lenge og er godt etablert i det sosiale miljøet. Det å skulle bytte arena til høsten, hvor de kanskje ikke kjenner noen andre, ser ut til å skape en utrygghet og følelse av å grue seg til å begynne i skolen.

I skolen fortalte flere av elevene om lignende følelser til å begynne på skolen, som barnet i barnehagen. Noe av det elevene fortalte var: «Det har gått bra å begynne på skolen. Det var litt skummelt i starten, siden jeg ikke kjente noen, men det går bra nå da», «Bra, men jeg var sjenert i starten, fordi jeg ikke kjente noen» og «Jeg var sjenert i starten på skolen, men det gikk over». Selv om de fleste ga tilbakemelding om at det hadde gått bra å begynne på skolen, innrømte flere av elevene at det var litt tungt i begynnelsen av skoleåret. Flere sa de var sjenerte i starten, men at det gikk over etter hvert som de ble kjent med de andre i klassen. Noen av skoleelevene sa at de savnet vennene samt ansatte i barnehagen. Det ble også uttrykt glede for at noen av vennene begynte på samme skole, i tillegg til glede av å få seg nye venner i klassen.

Dette tydeliggjør det kunnskapsdepartementet (2008, s. 9) skriver om at overgangen fra barnehagen til å begynne på skolen er sårbar for barna. Flere barn i barnehagen fortalte at de gruet seg til å begynne på skolen og at de var sjenert, noe elevene i skolen også fortalte at de opplevde i overgangen. Kunnskapsdepartementet (2008) skriver at ved å gi barna en god sammenheng mellom institusjonene, blir barnets behov for trygghet ivaretatt. Det kan derfor se ut til at disse barna som var urolige i overgangen, ville hatt godt av å oppleve en sammenheng mellom institusjonene.

Flere av barna i barnehagen uttrykte at de syntes det var skummelt siden de ikke kjente noen i skolen, mens elevenes erfaringer var at det gikk bra da de ble kjent med vennene sine. Dette henviser til det Hogsnes (2019, s. 50) skriver om nødvendigheten av at skolen er kjent med hvor barna kommer fra, og hva som blir betydningsfullt for dem i overgangen. Det er tydelig at disse barna opplever trygghet og verdi i vennene sine, noe som viser til at vennskap er betydningsfullt for barna i skolen.

Det er mange nye mennesker barna møter på i skolen. Horrigmo (2014, s. 134) skriver om verdien i å la barn leke, da leken er med på å danne vennskap og bidrar i relasjonsbyggingen. Også Aunaas (2018, s. 61) skriver at lek er med på å danne vennskap og derfor bidrar i relasjonsbyggingen. Det ville derfor vært nyttig for både barna i barnehagen og i skolen å leke i overgang til skole, da dette ville styrket det sosiale i ny arena. I tillegg vektla Miller og Almon (2009, s. 47) at barna gjennom lek styrker deres følelsesliv i tillegg til å redusere stress. Leken i overgangen vil med andre ord være positivt for ferske, sjenerte og nervøse elever i skolen, og være med på å bryte ned sjenertheten som mange opplevde.

5.3 Leker og lekestativer

Noe som gikk igjen i samtalene, var at lekene og lekeområdene hadde noe å si for barna. I barnehagen fortalte et par av barna: «Jeg liker å klatre på stativet» og å «leke med PlusPlus» (byggeklosser). Et barn svarte dette angående å begynne på skolen: «mye bedre! Der er det mye bedre lekestativ».

Barna i barnehagen uttrykte at de likte lekene de hadde i barnehagen, samt lekestativene og lekehuset innendørs og utenfor barnehagen. Gjennom observasjoner ble dette bekreftet, hvor jeg observerte at barna aktivt tok i bruk disse lekene og stativene i det de holdt på med. Inne lekte de med byggeklosser og biler, mens da de var ute, brukte de spader, biler og lekedyr, i tillegg til snøen. Lekene, stativene og lekehuset, så ut til å være samlingsområder, der barna møttes og samlet seg i leken. Flere gledet seg også til områdene de fikk på skolen. For eksempel at de fikk et større område på skolen og at de fikk andre lekestativer. Et barn sa det var en stor gymsal på skolen, der de kunne leke, hoppe, springe og klatre i. Også på skolen, så det ut til at barna satt pris på de fysiske lekegjenstandene og områdene, både fra barnehagen og i skolen. Jeg spurte en av elevene på skolen:

Intervjuer: Hva er bra med skolen?

Elev: Dette rommet

Intervjuer: Lekerommet?

Elev: Ja.

Eleven fortalte at det hen likte ved skolen var nettopp lekerommet. Det kan også ha noe å gjøre med at eleven anvendte rommet da vi hadde samtalen. Likevel var det tydelig at barna likte nettopp det rommet. Da de var inne, brukte de fleste elevene lekerommet i leken. Her var det tilgang på puter og madrasser og klatrestativ. Samtidig var det mange leker, byggeklosser og bøker som elevene holdt på med. I den kommunale skolen, uttrykte en av elevene at hen savnet slike rom fra barnehagen:

Intervjuer: Hvordan var det å slutte i barnehage?

Elev: Kjedelig. I barnehagen hadde vi lekerom, hvilerom, klatrevegg og hopperom.

Dette var ikke den eneste kommentaren fra elevene heller. En annen elev nevnte også slike rom: «I barnehagen hadde vi hopperom, hvilerom, lekerom ... og klatrevegg.». Det kan dermed se ut til at disse gikk i samme barnehage. Flere kommentarer var: «I barnehagen har vi masse leker, mens på skolen kan vi bare klatre i trær» og «Jeg savner syklene i barnehagen», mens en annen elev kommenterte: «Her har vi også noen klatrestativer da».

Det er ingen tvil om at denne gjengen satte pris på de ulike rommene og stativene de hadde i barnehagen og skolen. Der det var leker, stativer, lekerom og lekehus tilgjengelig, var de flittig tatt i bruk, både av elever og barn i barnehagen. Gjennom samtale med barna, kom det også klart frem at det var det flere savnet fra barnehagen. I skolen er det gjerne færre leker og færre stativer tilgjengelig, noe barna ikke var så positive til.

Dette er noe som også kom frem i studien til Johanna Einarsdóttir (2011), der barna fortalte at de ikke lenger hadde varierte leker og lekeområder, slik de hadde i barnehagen. Ifølge Hogsnes, kan det å møte på kjente objekter når barna begynner på skolen skape fysisk kontinuitet for barna (Hogsnes, 2019, s. 90). I denne studien var barna kjent med blant annet lekestativer og klatrevegg fra barnehagen. Ved å få leke med dette i skolen, ville det derfor hjulpet barna med å oppleve sammenheng mellom arenaene.

Materielle leker i skolen kan også være med på å hjelpe til med å bygge relasjoner mellom elevene (Hogsnes, 2019, s. 92). Derfor vil leker og lekestativer også være verdifullt for elevene, når de skal danne vennskap i ny klasse på skolen.

5.4 Barnas opplevelse av lek

Det kommer tydelig fram gjennom både intervjuer og observasjon at barna har glede av å leke. Dette gjaldt både barna i barnehagen og på skolen. Jeg hadde flere fine dialoger med barna angående å leke, noe som gjorde det utfordrende å skulle velge hvilken som var best å presentere i oppgaven.

Intervjuer: Har dere hatt en fin dag?

Et barn i barnehagen: Ja!

Intervjuer: Hva har gjort dagen din fin?

Barnet: At vi har lekt masse og hatt det gøy!

Dette er en samtale med et barn i barnehagen. Det er allment kjent at barnas hverdag i barnehagen er preget av lek. Min tolkning av samtalen over, er at barnet satt pris på å få leke og å ha det gøy i barnehagen. Ikke bare var lek og moro noe barnet satt pris på, det var ifølge min tolkning av samtalen selve grunnen til at barnet hadde hatt det fint i barnehagen den dagen. Dette sier litt om lekens betydning for dette barnet. Det er likevel ikke kun dette barnet som likte å leke i barnehagen. Det kom tydelig frem gjennom utforskningen at det barna i barnehagen likte å gjøre var å leke, både når de var ute og når de var inne.

Også i skolen satt barna pris på lek:

Intervjuer: Hva er best med å være inne på skolen?

Elev: Leke.

Intervjuer: Enn med å være ute?

Elev: Leke.

Dette er en av samtalene jeg hadde med elevene på skolene, og det var ikke kun denne eleven som foretrakk å leke. Det var gjennomgående i datainnsamlingen at barna sa de likte å leke, i samtale om hva de likte å gjøre på skolen. Det var også tydelig gjennom observasjonene at barna valgte lek, og at de lekte sammen med andre barn. Barna var ivrig og delaktig i leken. De var høylytte, smilte og lo, og enset ofte ikke at jeg kom og prøvde å få kontakt.

I fagfornyelsen står det skrevet at lek er nødvendig for barnas trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6 og 8). Når barna begynner på skolen, er det bare begynnelsen på en ti år lang skolegang. Det er derfor viktig at barna opplever at de trives når de begynner på skolen. Også Pape (2020, s. 224) skriver at leken er verdifull for at barna, og

at den er viktig for at barn skal få oppleve en god barndom. Dette kommer tydelig fram i empirien også, hvor barna forteller og viser med hele kroppsspråket at de har det gøy og at de trives når de får leke. Det så ut til at de hadde det bra når de lekte, og de fortalte at de likte det og at det var gøy. Dette stemmer overens med det Jensen og Kranmo (2010) skriver om at det barna ønsker, er å ha det gøy og å oppleve spenning. Det er derfor ikke rart at barna ønsket å leke, da leken gjør at barna har det gøy. Barna valgte lek, både de som gikk i barnehagen og de som gikk i skolen. Dette viser hvor viktig leken er for at barna skal ha det bra, óg når det gjelder trivsel i overgang til skolen.

5.4.1 Ulike former for lek

Når det gjelder *hva* barna likte å leke, så var det en del som gikk igjen blant barna både i barnehagen og i skolen. Mange sa de likte å «leke familie». Andre svar var å leke sisten, stein saks papir og bygge tårn og figurer med klosser. Da de var ute sa de at de likte å «leke i snøen», «klatre i trær» og «ake».

Å leke familie ble lekt mye i alle tre institusjonene. Dette er en type rollelek. Andre former for rollelek som barna lekte var familie, dronning og prinsesse, ulike dyr og andre fantasifigurer. De hadde ofte magiske egenskaper. Barna hadde hver sine roller i leken, og handlet deretter. For eksempel da de lekte familie, var en mamma, en var pappa og en var barn. Den som var mamma inntok morsrollen, som gjerne viste omsorg og tok vare på barnet, i tillegg til å sette grenser. Barnet oppførte seg her slik en mor ville oppført seg, fremfor hvordan barnet selv ville reagert i situasjoner. Dette henviser til Vygotskys (1980) teori om at barna i rollelek forsøker å handle slik de tenker at karakterene deres burde handle. Vygotsky mente at barns største selvkontroll skjer gjennom rollelek, noe som forteller at barna i studien kontinuerlig øvde på selvkontroll i rolleleken. Jordet (2001, s. 74) la vekt på at rollelek var en viktig type lek på småtrinnet i skolen. Derfor er det bra at så mange av barna både i skolen og i barnehagen lekte denne type lek.

Da barna var ute, sto leken fortsatt sentralt. Å leke ute ga barna mange muligheter. Barna på en av skolene fant en snøhaug som de brukte aktivt i leken. I samtale med barna, forklarte de meg om leken og de ulike rollene de hadde. Her lekte de at de var ulike dyr; Gaupe, bjørnemor og bjørnunge. Jeg ble forklart at snøballene var kjøtt til dyrene, mens snøhaugen var deres hjem. Her hadde de delt haugen inn i ulike seksjoner som var deres rom i hjemmet.

Dette kan samsvare til Piagets symbollek (Zachrisen, 2002, s. 36). Som jeg så brukte barna symboler i leken. Snøballene symboliserte kjøtt, mens snøhaugen var symbol for hjem. Barna var fulle av fantasi og brukte symboler kontinuerlig i leken. Det virket som det var så naturlig for dem. Et annet eksempel var da en av elevene fant en grein med et blad på enden: «Se! Dette er et flagg». Eleven så med en gang at dette var et flagg, og videreformidlet det til de andre barna. Barna leker mange ulike leker, og ved å bruke fantasien og det de finner rundt seg gir det dem mange muligheter i leken. Det henviser til det Vygotsky skriver om at barnet blir frigjort fra begrensninger i leken (Vygotsky, 1980). Barna ville leke at de var dyr og at dyrene spiste kjøtt. Selv om barna ikke hadde kjøtt tilgjengelig i leken, lot de seg ikke stoppe av dette. Ved å ta i bruk det de fant, viste det seg at snøballene var perfekte kjøttstykker for dyrene. Barna ble derfor frigjort fra begrensninger i denne leken.

Lek i snøen hvor barna brukte snø til å lage figurer, samt bygge tårn og figurer av klosser vil være eksempler på Piagets konstruksjonslek (Zachrisen, 2002, s. 36). Barna lagde forskjellige figurer og former og var en spontan intellektuell aktivitet. Ifølge Piaget var dette i grenseland av lek og aktivitet. Dette viser til det Bagøien (2003) skriver om at lek skjer når barnet inntar en mental innstilling og bestemmer seg for å leke. Barna som valgte å lage roboter av byggeklosser, gjorde det nok på grunn av at de selv ønsket å gjøre det. I følge Lillemyr (2004) er lek en aktivitet som er lystbetont, frivillig og gir spenning og glede. Dette var en aktivitet som var frivillig, lystbetont og som så ut til å gi spenning og glede til barnet som lagde roboten. Derfor hadde nok dette barnet inntatt en mental innstilling om å leke. De barna som ikke ønsket å bygge roboter med klosser, hadde nok trolig ikke inntatt denne innstillingen om å leke.

Barna lekte også stein saks papir og sisten, noe som går innen Piagets regellek (Zachrisen, 2002, s. 36). Barna samarbeidet, forsto og fulgte reglene som var satt for leken, noe som er nødvendig for dette type lek. Dette krevde at barna måtte ta de andre barnas perspektiv i leken. For eksempel i stein saks papir må barnet prøve å tenke seg til hva den andre kommer til å velge, som eksempel saks. For deretter å ta stein, som slår saksen. De lekte engasjert og fulgte nøye på hva de andre gjorde i leken, da dette kunne påvirke dem i leken. Da de vant viste de tydelig med kroppsspråket at de var fornøyde, og motsatt da de tapte. Det var tydelig at dette var lek for barna.

Piagets øvingslek fremsto da barna klatret i trær og da de akte. I øvingslek leker barna for gleden i bevegelsen (Zachrisen, 2002, s. 36). Det var tydelig at aking og klatring var lek der

barna fant glede. I aking var barna høylytte, lo og smilte. Her fikk barna oppleve spenning i form av farten, mens i klatring fikk barna glede av å bevege seg i høyden. Da barna klatret roppte de stolt til de nede om hvor høyt oppe de var.

5.5 Lek og læring

På den ene skolen observerte jeg at de ofte hadde en lekende tilnærming til læring i undervisningen. Et eksempel på lekende læring de hadde i skolen var da de skulle ha matematikk i fjæra. Barna skulle lage regnefortellingen ved å bruke steiner de fant, der steinene symboliserte personer. Personene skulle for eksempel starte med å være fire personer, mens to av de dro. Deretter skulle barna finne ut hvor mange som var igjen. Barna satt seg kjapt i gang med å finne steiner og lage regnefortellinger. Fra avstand observerte jeg at det så ut til at de lekte, mens da jeg tok en nærmere titt la jeg merke til at de arbeidet.

Barna virket engasjerte i denne mattetimen, og så ut til å ha motivasjon til å gjøre mattestykker i denne lekende formen for læring. Dette viser til Vygotskys (1980) teori om at lek er en ledende faktor i barns utvikling, og at barnas største prestasjoner blir mulig gjennom lek. Barna hadde trolig ikke vært like motiverte til å regne ut regnestykket $10+6$ i en matematikkbok, som da de arbeidet gjennom lek. Derfor vil barna prestere bedre når de er motiverte, og gjennom lek ser det ut til at barna oppnår motivasjon. Barna sa at det var «gøy» og «artig» å lage regnefortelling, noe som mine observasjoner kunne bekrefte.

Dette vil være en form for veiledet lek (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018, s. 14), altså en mellomvei mellom lærerstyrt lek og fri lek. Barna var delaktige i læreprosessen, og arbeidet målrettet matematiske regnestykker i leken. Det var ikke behov for at lærer ga beskjeder underveis. Barna arbeidet selv, med kun behov for noe veiledning. Dette kan også vise til Piagets assimilering, hvor barna bearbeider inntrykk fra tidligere (Imsen, 2017, s. 198). Barna har hatt andre timer med matematikk, der de har lært om regnefortellinger. I etterkant bruker de veiledet lek for å bearbeide og befeste kunnskapen. På denne måten vil leken hjelpe elevene med å befeste det de allerede har lært i timene.

Elevene fikk også her knytte regnestykkene opp mot noe konkret: personene i regnefortellingen. Dette viser til Piagets teori om at barn er avhengige av å bruke sansene for å danne forståelse for begreper, og at begreper er avhengig av å knyttes til noe konkret (Jordet, 2001, s. 77). Barna fikk bruke sansene til å fysisk flytte konkretene i subtraksjon og samt fysisk flytte de tilbake i addisjon i regnestykkene. Dette ga barna en konkret erfaring i

regnefortellingen, ved bruk av flere sanser. Dette vil derfor være med på å danne matematiske begreper for elevene.

5.6 Å leke ute

5.6.1 Opplevelser ute

I utforskingen hadde jeg også et fokus på nærmiljøpedagogikk, samt barnas opplevelser av å være ute. I datainnsamlingen, hadde jeg er samtale med to barn i barnehagen:

Intervjuer: Hva synes dere om å være ute?

Barnehagebarn 1: Vi elsker å være ute for vi er villmarksbarn! Vi vil bare være ute.

Intervjuer: Hva er villmarksbarn?

Barnehagebarn 2: De er på tv, men vi er også villmarksbarn.

Intervjuer: Men hva er så bra med å være ute?

Barnehagebarn 2: At vi kan gjøre akkurat det vi vil. Det kan vi ikke inne.

Intervjuer: Kan dere ikke det?

Barnehagebarn 1: Nei der må vi leke rolig lek og være stille. Ute kan vi leke vill lek og bråke.

Barna ga uttrykk for at de foretrakk å være ute, og at uteområdet ga dem frihet til å bråke og leke fritt. Også flere andre i barnehagen ga uttrykk for at de likte å være ute, og de mulighetene de fikk av å være ute, som å bråke og leke fritt. Mine observasjoner bekreftet også dette. Det var likevel ikke bare i barnehagen barna ga uttrykk for å nyte opplevelsene de fikk ute:

Intervjuer: Hva liker du å gjøre ute da?

Elev: Å lage snøballer, ake...

Eleven legger seg ned på ryggen og ser opp i lufta.

Elev: ...og se på himmelen. Se så fin himmelen er!

Intervjuer: Ja den er fin i dag.

Samtalen ble gjort i utetiden da en elev skulle fortelle hva hen likte å gjøre ute. Midt i samtalen legger eleven seg på ryggen og legger merke til den fine himmelen. Dette er en spontan reaksjon fra eleven som legger merke til det fine naturfenomenet, og jeg tolker det slik at eleven klarte å nyte og sette pris på det visuelt vakre naturen har å by på.

Dette er ikke den eneste eleven som kom med en slik kommentar, flere uttrykte at de likte å være ute. Jeg fikk tilbakemeldinger på sola og hvor godt det føltes å få solas varme i ansiktet, på det å føle seg fri når man er ute, å være i fin natur og å bare ville være ute. Det var også flere av barna som ikke ville gå inn da utetiden var over. Barna i alle institusjonene sier generelt at det er «gøy» og «bra» å være ute, og noen brukte ordet «elske» om å være ute. Jeg tolker det slik at barna virkelig trivdes med å være ute og at de nøt naturen.

Dette kan vise til det Bagøien (2010, s. 91) skriver om at naturen kan by på mange opplevelser, og kan være med på å danne følelser som frihet og naturglede. Jeg vil si barna viste ekte naturglede, både gjennom det de fortalte og observasjoner av glade og fornøyde barn. Lundhaug og Neegaard (2013) skriver at å være på tur i nærmiljøet kan påvirke fysisk og psykisk helse. Dette poengterer verdien av at barna fikk være ute, og det så ut til at de hadde det bra da de fikk være ute. Dette viser viktigheten av å la barna få være ute i nærmiljøet i skolen. I den overordnede delen av læreplanen står det at elevene skal få oppleve naturen og utvikle naturglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det vil at naturglede ikke er noe som er en bonus om barna får, men noe som de faktisk skal få mulighet til å utvikle. Det er tydelig at barna i denne barnehagen og disse skolene har fått gode muligheter til å ta i bruk nærmiljøet, og jeg tolker det som at barna har utviklet naturglede.

5.6.2 Hva gjør barna ute?

Vi har nå sett at barna trivdes ute. Jeg ønsket også å finne ut hva barna valgte å gjøre da de var ute. I barnehagen spurte jeg et av barna:

Intervjuer: Hva er det beste du liker å gjøre i barnehagen?

Barn i barnehagen: Å være ute og leke.

I samtalen over ser man at det dette barnet likte å gjøre i barnehagen, var å leke og å være ute. Dette svaret gjaldt ikke kun barnet i eksemplet over. De fleste av barna både i skolene og i barnehagen sa de «likte å leke» og å «leke i snøen» da de var ute. I barnehagen sa barna at de likte å «grave i snø», «lage musehull» i snø, «klatre på stativet» og «sykle», mens i skolen svarte barna at de likte å «lage ting i snøen», «ake», «leke med vennene mine», «leke familie», «gå på skøyter», «klatre i trær» og «lage snøhule ute». Det var tydelig at leken preget uteaktivitetene både i barnehage og skolen, samt at barna fikk mange muligheter for lek ute. Barna brukte snøen og det de fant ute da de lekte.

Dette kan vise til det Jordet skriver om at uterommet gir rikelig med plass for bevegelse, og at det er ute forholdene ligger best til rette for lek (2001, s. 73). Barna som ble observert brukte hele uteområdet, om brukte naturen i leken. Barna bevegde seg i uteområdet gjennom blant annet aking og klatring, noe som også gjorde at spesielt øvingsleken og symbollek (Zachrisen, 2002, s. 39) fikk rom for å utøves.

5.6.3 Læring i nærmiljø

Nærmiljøet kan også brukes i ulike former for læring. Da barnehagen var på tur ute i skogen, satt jeg ute i gapahuken med et av barna da jeg hørte en lyd:

Kra kra

Intervjuer: Hørte du det? Det høres ut som en fugl.

Barn: Nei, det hørte jeg ikke.

Vi lytter litt til.

Barn: Jo, jeg hørte det

Intervjuer: Hører du hvilken fugl det er?

Barn: Nei... kanskje en kråke? Den sier kra kra.

Intervjuer: Ja kanskje det! Det kan høres sånn ut.

Dette var en naturlig og spontan situasjon som oppstod da vi var ute. Barnet fikk mulighet til å møte en fugl på nært hold, selv om barnet klarte å se den. Jeg tolker det som at jeg gjorde barnet oppmerksom på lyden av fuglen, og barnet ble med ett nysgjerrig og lyttet også. Lyttingen ble etterfulgt av en undrende samtale om hva det var slags fugl. Denne opplevelsen ga barnet en førstehandsopplevelse av lyden til kråka. Dette er en spontan situasjon som kan oppstå når man tar barna med ut i nærområdet, som læreren kan bruke til fordel for læring.

Dette kan vise til Piagets teori om at barn tilegner seg kunnskap ved aktive erfaringer med den ytre verden (Jordet, 2001, s. 77), og at barns utvikling skjer i møte med verden utenfor klasserommet. Her fikk barnet en førstehandserfaring av lyden av kråka på tur i skogen, og fikk dermed oppleve kråka selv, fremfor å lære om den inne på klasserommet. Barnet her virket nysgjerrig og interessert i kråka. Østrem (2021, s. 24) skriver at når barn får oppleve personlige erfaringer i naturen, fremfor abstrakt og faktaorientert læring, får de mer konkrete læringsopplevelser. Det kan tenkes at å lære om kråka ikke ville vært like interessant inne som å være ute i naturen og oppleve den. Siden barnet her fikk mulighet til å være ute i skogen i nærområdet, oppsto denne spontane læringssituasjonen. Med bakgrunn av barnets

reaksjon og nysgjerrighet, tolker jeg det som at barnet også opplevde en god og spennende læringssituasjon.

En annen situasjon som oppsto på skolen da vi var ute, var to elever som diskuterte snøen. Den ene eleven mente at snøen ikke var snø, men hagel, mens den andre kommenterte at det kjentes ut som snø. Da kommenterte den ene eleven at man kun merket snøen fra den ene siden, men ikke om man snudde seg. Dette er ikke en situasjon som læreren la merke til, eller som jeg grep inn i. Her kunne læreren tatt del og undret seg sammen med elevene, og det kunne blitt en kunnskapsfremmende samtale. Likevel tenker jeg at dette er et eksempel på en samtale som nok flere elever har sammen, når de er ute og opplever fenomener sammen. Erfaringen og samtalen elevene har seg mellom er fortsatt verdifull. I en undervisningssituasjon i etterkant, der det er snakk om vindretning, vil nettopp disse elevene ha en fordel der de har fått førstehands erfaring av vindretningen.

Om man som lærer tar undervisningen med ut, samt er oppmerksom på det som skjer rundt seg, kan det oppstå mange fine situasjoner som er fruktbare for læring. Dette kan vise til Deweys teori (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, s. 200) om at mennesker tilegner seg erfaringer når situasjoner oppstår, noe som gjør at læreprosessen er uforutsigbar. Dette gjør at man også lærer når det ikke er planlagt. Dette gjorde også barna i eksemplene over, hvor læringen var spontan og situasjonsbestemt. Det kan også se ut til at denne læringen var mer spennende for barna å få, enn det for eksempel ville vært å lære om snøen ved å ha undervisning innendørs.

Barna fortalte at fordelene med å ha uteskole var at det var snø, man kunne lære om naturen, og at man kunne bruke naturen og det man fant ute. Ved å lære om naturen og bruke det som finnes ute, kan man gjøre læringen mer konkret. Dette kan vise til Piagets teori om at begreper er avhengig av å knyttes til noe konkret (Jordet, 2001, s. 77). Derfor vil det være av fordel å ta undervisningen ut, slik at barna får konkrete, fremfor abstrakte læringsformer.

5.6.4 Å være ute når det er kaldt

I Nord Norge er det vinter store deler av skoleåret, noe som gjør at temperaturen ute ofte er lav. Det kom frem i datainnsamlingen, at både barna i barnehagen og elevene i skolene til tider merket dette på kroppen. Gjennom samtale fikk jeg et par tilbakemeldinger

barnehagebarn at de foretrakk å være inne da de syntes det var kaldt ute. Også i skolen fikk jeg høre dette. Spesielt var det flere i den kommunale skolen som fortalte meg at de likte best å være inne, siden der var det varm. Her tenker jeg det vil være lurt å forklare konteksten rundt da disse tilbakemeldingene kom. Det var nemlig ved et tidspunkt det de fleste elevene fortalte meg at de likte best å være inne, og det var i slutten av skoledagen hvor de hadde hatt uteskole hele dagen. Felles for disse elevene var at de frøys. Det var vinter og kaldt ute, og barna hadde vært lenge ute. I starten av dagen var det tydelig at elevene koste seg ute i frisk luft, noe de også ga tilbakemelding på. Jeg tolker det slik at barna hadde det fint ute så lenge de var varme i kroppen, mens da de etter hvert ble kalde, var det ikke like trivelig for dem å være ute.

Dette var noe som så ut å gjelde for alle institusjonene, hvor barna ønsket å være inne når de var kalde. Jeg tolket dette som hovedgrunnen til at de fleste ønsket å gå inn, da jeg snakket med dem. Det er derfor tydelig at det å være kald går ut over barnas trivsel ved å være ute.

Dette fant også Lange (2020) ut i sin studie, hvor det kom frem at barna likte å være ute når været var fint og det var varmt, mens de syntes det var negativt å være ute når det var dårlig vær og kaldt. Maanum (2013, s. 76) skriver at det er nødvendig med varm påkledning og fysiske aktiviteter når det er kaldt ute, da det er ubehagelig å fryse. Det var tydelig at barna følte ubehag da de frøys, noe som gjør det naturlig å ville gå inn. Likevel ville nok bedre påkledning, samt fysiske aktiviteter gjøre at barna holder varmen også på de kalde dagene. Dette viser nødvendigheten av at barna trenger å holde varmen for å trives ute, og hvor viktig det er at de voksne lærer barna om påkledning og hva at man kan bevege seg for å holde varmen ute.

5.7 Oppsummering og funn

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene for å presentere funnene. Det første forskningsspørsmålet var:

1. Hvordan opplever barna overgangen? Hvilke forventninger/erfaringer og tanker har de til overgangen?

Barna opplevde overgangen forskjellig. De fleste av barna syntes at det var spennende å begynne på skolen og gledet seg til å lære nye ting, som å lese og skrive. Likevel syntes mange av barna det var noe skummelt å begynne på skolen, fordi de var sjenert og de ikke

kjente noen på skolen. Flere av elevene i skolen erfarte at det var skummelt å begynne på skolen, men at det gikk bra da de fikk seg nye venner. Likevel savnet elevene vennene og de voksne de kjente i barnehagen. Generelt trivdes de fleste elevene og sa det var bra å gå på skole.

2. Hvordan betydning har lek og uteskole for barna i barnehagen og elevene i skolen?

Når det gjelder leken og uteskolens betydning for barna i barnehagen og i skolen, er det tydelig at det er viktig for barna i begge arenaer å leke og å være ute. Barna i barnehagen og barna i skolen valgte å leke da de kunne velge selv, og likte å leke med de andre barna. Likevel mente barna på begge arenaer at det var mere lek i barnehagen, mens det på skolen var mer arbeid og lekser.

Barna i barnehagen gledet seg til å lære, og å leke på skoleområdet og på lekestativene til skolen, men var forberedt på at de kun fikk leke og være ute i friminuttet. Elevene i skolen savnet mulighetene de hadde for lek i barnehagen, samt barnehagens leker og lekeområder inne og ute. I tillegg syntes flere elever det var kjedelig å gjøre skolearbeid, men uttrykte glede da de fikk gjøre skolearbeid gjennom en lekbasert tilnærming både da de var inne og ute i nærområdet. Da barna fikk lære gjennom lek, uttrykte de både engasjement og motivasjon for oppgavene.

Da barna var ute fikk de mange muligheter for lek, og likte å bruke det de fant i uteområdet i leken. Det var tydelig barna at barna hadde glede av å leke og å få være ute i frisk luft og vakker natur, noe som ga flere barn en følelse av frihet. Da barna var ute, oppstod det naturlige og spontane læringssituasjoner, hvor barna fikk førstehandserfaringer av ulike fenomener. Dette skapte undring og engasjement, i tillegg til kunnskapsbringende samtaler. De eneste tilfellene hvor barna ikke likte å være ute var da de var blitt kalde, og derfor ønsket å gå inn. Ellers trivdes barna godt i uteområdet.

6 Avslutning

Formålet med denne studien var å få innblikk i hvordan barn opplever overgangen fra å gå i barnehage til å begynne på skolen. I tillegg ønsket jeg å finne ut verdien lek og uteskole har for barna i overgangen. Ved å ta utgangspunkt i forventningene til de eldste barna i

barnehagen, samt de yngste barna i skolens erfaringer til å begynne på skolen, fant jeg ut hvordan barna opplevde overgangen både før og etter skolestart. Et av barna i studien sa:

«I barnehagen leker man mest, og i skolen lærer man masse»

Dette er noe som generelt kom fram gjennom studien, at de fleste barna tenkte. Barna i barnehagen forventet at det ble mer arbeid og lekser da de begynte på skolen, i tillegg til at de forventet at de fikk være ute og leke i friminuttet.

Dette samsvarte med førsteklasingenes erfaringer av å begynne på skolen. Det var gjennomgående at det ble mindre tid til å leke i skolen, og mer jobbing innendørs. Flere av elevene fortalte at de savnet friheten de hadde i barnehagen til å leke slik de ønsket, og noen syntes det var kjedelig å arbeide med skoleoppgaver.

Likevel var det noen av elevene som fikk oppleve lekbasert undervisning i skolen, som kan være med på å skape en roligere overgang til å begynne på skolen. Grunnen til dette er at lek er noe barna er godt kjent med fra barnehagen. Elevene uttrykte at de syntes var gøy å lære gjennom en lekende tilnærming til fagstoffet, og flere definerte læringsformen som lek.

Barna i barnehagen og elevene i skolen var glade i å være ute i nærmiljøet, og utnyttet de mulighetene uteområdet hadde for lek. Det var tydelig at lekestativene og lekeområdene hadde en del å si for barnas overgang. Barna i barnehagen gledet seg til områdene og stativene de hadde på skolen som de skulle begynne på, mens elevene gjennomgående savnet barnehagens uterom og lekestativer. I tillegg savnet elevene rom de hadde i barnehagen som ble brukt i leken.

Da barna var ute fikk de også fine naturopplevelser, og uttrykte glede for naturen og det naturen hadde å by på. Likevel hadde temperaturen ute og barnas evne til å holde varmen i kaldt vær noe å si for barnas trivsel ute. Da barna frøys ønsket de å gå inn, mens da de var varme var det gjerne utfordrende å få barna inn. Vinteren byr derfor på noen utfordringer, men gir også barna snø og is. Dette var noe de fleste barna tok i bruk i leken på varierte måter, og uttrykte glede av. Her kan også leken hjelpe barna å holde varmen.

Det kom tydelig frem i studien at leken er av verdi for barna i overgangen, og at uteskole bidrar til lek og aktivitetsnivå. Leken bryter sjenertheten som barna opplever i overgangen, og vil bidra til å gjøre det tryggere for barna i ny klasse, samt danne vennskap. Leker, lekestativer og uterommet fremmer leken, og er noe barna er vant med fra barnehagen. Dette

kan derfor være med på å skape en sammenheng mellom barnehage og skole. Leken er ikke i veien for læring i skolen, men bidrar til læring og opplevelse av sammenheng mellom arenaene. Derfor konkluderer jeg i oppgaven med at det er mere lek i barnehagen og mer arbeid i skolen, og lek og uteskole kan bidra med å skape sammenheng, læring, glede og trivsel i overgangen til å begynne på skolen.

Når barna får være i nærmiljøet er det mange muligheter for lek. Lek bidrar til vennskap og vennskap bidrar til å skape en tryggere skoleovergang for barna. Det vil si at lek og uteskole derfor kan være med på å bidra til en god overgang for barna.

6.1 Videre forskning

Ved å gjennomføre denne masteravhandlingen, har jeg funnet ut at veiledet lek og uteskole er undervisningsmetoder som kan være hensiktsmessig å anvende i skolen. Dette for å bevare leken og bruk av nærmiljøet i overgangen.

Det kan derfor tenkes at det kan være interessant å forske videre på *hvordan* lærere kan anvende veiledet lek i skolen. Ifølge Lillejord, Børte & Nesje (2018, s. 14) vil for mye lærerdominans ikke være positivt for barns utvikling. For at lærere skal kunne ta i bruk en lekende tilnærming til læring, vil det derfor være nødvendig at lærere får kunnskap om hva som vil være en hensiktsmessig måte å arbeide på i skolen. Her vil det være nødvendig å se på hva barna opplever som lek i undervisningen. En mellomvei kan derfor være veiledet lek, noe som jeg på bakgrunn av studien mener vil være verdifullt i skolen.

7 Litteraturliste

- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO: Vil du ikke være med og leke?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Bagøien, T. E. (2003). Barns lek i naturen. I T. E. Bagøien, *Barn i friluft: Om verdifull friluftsliv* (ss. 63-77). Oslo: Sebu Forlag.
- Bagøien, T. E. (2010). Barn og natur i samspill. I T. E. Bagøien, *Barn i friluft: Om verdifullt friluftsliv* (ss. 79-108). Oslo: Sebu Forlag.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cederborg, A.-C. (2000). *Barn-intervjuer: Vägledning vid utredningsarbete*. Falköping: Liber.
- Christensen, C. (2017, 05 15). "Det var litt rart å begynne på skolen, men nå som jeg liksom vet hvordan det er å gå på skolen så er det jo greit! En studie av hvordan barns behov ivaretas i overgangen fra barnehagen til skolen. Hentet fra munin.uit.no: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11544/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2000, Mars). *Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action*. *Social Psychology Quarterly*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education (1966 ed.)*. The free press.

- Eik, L. T., Karlsen, L., & Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pendlex Norsk skoleinformasjon.
- Einarsdóttir, J. (2011, 10 14). *Icelandic Children's Early Education Transition Experiences*. Hentet fra tandfonline.no: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Gilje, N. (2006). *Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon*. Hentet fra Tidsskrift for kulturforskning: <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/603>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 93-115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Horrigmo, K. J. (2014). *Barnehagebarn i nærmiljø og lokalsamfunn: Fagdidaktikk - aktiviteter og opplevelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ipsos . (2020, 05 29). *Tre av fem har en bedre skolehverdag med uteundervisning*. Hentet fra norskfriluftsliv.no: <https://norskfriluftsliv.no/tre-av-fem-har-en-bedre-skolehverdag-med-uteundervisning/>
- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson , E., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 197-209). Oslo: Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (2001). *Nærmiljøet som klasserom: Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Klima- og miljødepartementet. (2018, 07 24). *Handlingsplan for friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 06). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lange, A. H. (2020, 06 02). *Læring under åpen himmel: "Det som er bra med å være ute er at du er i aktivitet, du får være sosial og du får litt frisk luft, hvis du spør meg kan det gjøre dagen litt bedre med frisk luft" -Elev 7. trinn*. Hentet fra munin.uit.no:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18866/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018, 08). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø -en forskningskartlegging*. Hentet fra forskningsradet.no: <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2018/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laring-arbeidsmater-og-laringsmiljo/>
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse - læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, J. (Regissør). (2016). *Fra barn til borger* [Film].

- Lundhaug, T., & Neegaard, H. R. (2013). *Friluftsliv og uteliv i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. I *The Lancet* (ss. 483-488). London.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maanum, L. (2013). *Mangfoldig naturglede i barnehagen: lek med natur, miljø og teknikk*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: why children need to play in school*. Hentet fra files.eric.ed.gov: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- NOU 2014:7. (2014, 09 03). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Pape, K. (2020). *Lek og inkludering i barnehagen: Motvekt til utestengelse og mobbing*. Oslo: KF.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 09 21). *De yngste barna i skolen*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>

Vatne, B. (2006). Leik. I P. Haug, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* (ss. 55-84). Bergen: Caspar Forlag.

Vygotsky, S. L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Østrem, K. (2021). Innledning. I K. Østrem, *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (ss. 13-17). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, K. (2021). Sentrale pedagogiske perspektiver i nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem, *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (ss. 22-39). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Zachrisen, B. (2002). *Leken i småskolen*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til barn og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan barnet opplever det å skulle begynne på skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Lisa Malmo og jeg er 5. års-student på lektorutdanningen 1.-7.trinn. Jeg holder nå på å skrive en masteroppgave hvor jeg ønsker å se på barnets perspektiv og hvordan barnet selv opplever overgangen fra barnehage til skole. Her har jeg valgt å ha fokus på lek og mulighet for å være ute i skole- og barnehagedagen, da dette er noe som er viktig blant annet for trivsel og utvikling for barna. Det som kan være interessant i min forskning vil være å høre med de i barnehagen hvilke tanker og opplevelser de har av å gå i barnehage og om deres forventninger til å begynne på skolen. Jeg ønsker også å høre med førsteklasinger hvordan de har opplevd denne overgangen, og hvordan de synes det har gått det første skoleåret. Her kan det også være interessant å høre med de om skolen var slik de hadde trodd.

All innsamlet informasjon vil behandles konfidensielt og selvfølgelig bli anonymisert. Opplysningene vil kun bli brukt til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT -Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til prosjektet ønsker jeg å få tillatelse til å få snakke med ditt barn om forventningene til skolestart. Jeg har valgt å se på barn i denne barnehagen/skolen, da det er en institusjon som bruker lek og uteområdet i sin praksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kan innhente opplysninger gjennom observasjon og samtaler. Her kommer innsamling av data til å skje ved at jeg bruker notater og lydopptak ved anledninger for å styrke innsamlingen. Opplysninger som samles inn vil være barnas egne ord angående det å gå i barnehage/det å begynne på skolen, samtidig mine tolkninger av deres sitater. Innsamling av informasjon vil foregå 4-5 dager ved den enkelte barnehage/skole.

Det er frivillig å delta

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

ikke påvirke ditt forhold til den ansatte i barnehagen eller din lærer. Det vil ikke bli satt av tid til intervju av barna og forskningen vil ikke endre på det som inngår i normal undervisning. Denne forskningen innebærer at jeg snakker med barna i ulike situasjoner som oppstår i løpet av dagene jeg er i barnehagen/skolen. Dette for å fange opp ekte tanker og følelser som naturlig oppstår.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til disse opplysningene er jeg som student og min veileder til masteroppgaven, ansatt ved UiT-Norges Arktiske Universitet. Tiltak som blir gjort for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, er at det ikke kommer til å bli nedskrevet noen navn eller andre sensitive opplysninger om ditt barn, for å sikre at deltakere ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger som vil kunne brukes er kjønn, alder og hvilken barnehage/skole barnet går på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysninger i form av mine notater og opptak knyttet til prosjektet vil bli slettet når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2020. Det eneste som kommer til å bli tatt vare på er barnas sitater og mine tolkninger av sitatene, samtidig kjønn, alder og hvilke barnehage/skole de går i, siden dette er det som vil kunne brukes i min masteroppgave.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *UiT- Norges Arktiske Universitet* 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:

- *UiT- Norges Arktiske Universitet* ved student *Lisa Malmo* e-post: lma066@uit.no og veileder *Annfrid Rosoy Steele* e-post: annfrid.r.steele.@uit.no.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold e-post: personvernombud@uit.no hos UiT- Norges Arktiske Universitet.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisa Malmo
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i situasjoner der det blir utført observasjon
- å delta i samtaler angående tema
- å delta i samtaler der det blir tatt lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til barnehage

Intervjuguide til gruppesamtale

- Spørsmål jeg ønsker å ta opp med barna i barnehagen

- 1. Hva liker dere med å gå i barnehage?
- 2. Hva synes dere om å være ute i barnehagen?
- 3. Hva synes dere om å leke når dere er i barnehagen?
- 4. Hva tenker dere om å begynne på skolen?
- 5. Hvordan tror dere det er å begynne i skolen?
- 6. Tror dere at man leker i skolen?
- 7. Tror dere at man er ute i skolen?

Vedlegg 3: Intervjuguide til skole

Intervjuguide til gruppesamtale

- Spørsmål jeg ønsker å ta opp med barna i skolen

- 1. Hva liker dere med å gå på skole?
- 2. Hva synes dere om å være ute i skolen?
- 3. Hva synes dere om å leke i skoletiden?
- 4. Hvordan var det å begynne på skolen?
- 5. Var det slik dere trodde?
- 6. Leker dere i skoletiden?
- 7. Er dere ute i skoletiden? Er dere ute i undervisningen?
- 8. Er det noe dere savner fra barnehagen?
- 9. hva er annerledes med å gå på skole?

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste)

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Hvordan opplever barn overgangen fra barnehage til skole?

Referansenummer

798890

Registrert

22.12.2020 av Lisa Malmo - lma066@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)

Annfrid Rosøy Steele, annfrid.r.steele@uit.no, tlf: 77660263

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lisa Malmo, lisa.malmo@hotmail.com, tlf: 40607456

Prosjektperiode

11.01.2021 - 30.06.2021

Status

21.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

21.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 21.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

