



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Også spurte han at ‘skal vi være venner?’ også svarte jeg JA!»

En kvalitativ studie om hvordan barna opplever skolestarten, og hvordan de voksne legger til rette for de beste forutsetninger for at barna skal mestre sin nye hverdag

Marianne Kristin Johansen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn, LRU-3901, november 2021

Forord

Nå nærmer studietiden hos UiT Norges arktiske universitet og lærerutdanningen seg slutten for meg. Prosessen har vært både krevende, lærerik, inspirerende og har utviklet meg gjennom hele arbeidet. Med dette vil jeg i den anledning takke de som har vært med å bidra til å gjøre dette mulig for meg.

Jeg vil først og fremst sende en spesielt stor takk til mine informanter. Uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Videre ønsker jeg å takke min herlige familie som har støttet meg i både oppturer og nedturer. Spesielt etter at jeg valgte å utsette innleveringen av masteroppgaven var dere spesielt viktige for at jeg til sist ikke ga opp det hele! Dere har hatt troen på meg hele veien. En spesiell takk til min tante Silje Johannessen, som har tatt seg tiden til å korrekturlese hele oppgaven, på rundt 20 000 ord, flere ganger! Uten deg ville nok oppgaven bestått av mange merkelige formulerte setninger.

Jeg ønsker også å takke min nabo fra min barndomstid, tidligere foreleser på UiT og støttespiller Gisken Marianne Meløe, som har stilt opp og vært en kjempegod sparringspartner, når jeg selv ikke så noe lys i enden av tunnelen. Jeg setter veldig, veldig stor pris på hjelpen du har gitt meg, og jeg kommer til å savne kafé-masterskrivings-besøkene med deg på søndags formiddagene.

Til sist ønsker jeg å rette en spesielt stor takk til min dyktige veileder Rachel Elise Jakhelln, med konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Tusen takk for god støtte, oppfølging, veiledning, tålmodighet og ikke minst en kjempegod samtalepartner. Du har vært tilgjengelig for meg til alle døgnets tider, og selv etter at jeg valgte å utsette innleveringen var du likevel oppriktig opptatt av at jeg skulle klare å levere inn masteroppgaven ved neste innleveringsmulighet. Så tusen hjertelig takk til deg, som aldri ga meg opp.

Tromsø, 1. november 2021

Marianne Kristin Johansen

Sammendrag

Formålet med denne studien var å få innsyn i barnas opplevelser av skolestarten, og de voksnes erfaringer om hvordan barna forberedes for å gi de best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag. Med dette ønsket jeg at barnas stemme skulle ha en sentral plass i studien, samtidig som de voksne som står barna nærmest også var viktig for å belyse studiens tematikk. Ved hjelp av informasjon hentet fra informantene i studien, og studiens teori, besvarer jeg problemstillingen: *«Hvordan oppleves skolestarten av barna og de voksne og hvordan forberedes barna for å gi dem best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag?»* Studiens funn viser at skolen har et stort fokus på trivsel, tilpasning og mestring det første halve året etter skolestart. Elevenes egne fortellinger viser hvordan skolen tilrettelegger for utvikling av gode relasjoner, for forståelse av regler og struktur i hverdagen og det at elevene lærer seg å være skoleelev. Det kommer fram at vennskap, lekestativer og rollelek var viktig for elevene i overgangen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Tema og problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven	3
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Studiens teorigrunnlag og relevant forskning	6
2.1	Tidligere og relevant forskning	6
2.1.1	Tidligere masteravhandlinger.....	6
2.2	Tiltak for god overgang fra barnehagen til skolen	7
2.3	Fra barnas perspektiv	9
2.4	Lek	10
2.5	Barnas behov	11
2.6	Overgangen fra barnehagen til skolen	12
3	Metode.....	14
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	14
3.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming	14
3.3	Metode for datainnsamling	15
3.3.1	Utvalg	16
3.4	Intervju.....	18
3.4.1	Planlegging av intervju.....	18
3.4.2	Gjennomføring av intervju	19
3.4.3	Forskerens rolle	20
3.4.4	Transkribering av intervjuene	20
3.5	Forskningsdesign og Analyse.....	21

3.5.1	Fenomenologisk forskningsdesign.....	21
3.5.2	Analyseprosessen	23
3.6	Forskningsetikk	24
3.6.1	Forskningsetiske vurderinger	24
3.7	Kvalitet i studien.....	25
3.7.1	Studiens pålitelighet (Reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet	26
4	Presentasjon av funn.....	27
4.1	Å lære skole	27
4.1.1	Skoleforberedende aktiviteter	27
4.1.2	Regler og struktur.....	29
4.1.3	Samarbeid.....	31
4.2	Relasjoner	32
4.2.1	Nye vennskap	32
4.2.2	Gamle relasjoner	34
4.3	Lek og aktiviteter.....	35
4.3.1	Lekerom og lekeapparater.....	36
4.3.2	Lekende tilnærminger i skolen.....	37
4.3.3	Skolehverdagen etter fagfornyelsen	38
4.4	Trygghet og forventinger.....	39
4.5	Oppsummering av kapittelet.....	41
5	Diskusjon.....	43
5.1	Å lære skole	43
5.2	Utvikling av et godt nettverk rundt barnet.....	45
5.3	Barna har en lekende skolehverdag	46
6	Avslutning og siste kommentarer	50
6.1	Hybrid pedagogikk	50

6.2 Veien videre.....	51
Referanser.....	53
Vedlegg	56
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	56
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	61
Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD.....	68

Figurliste

Figur 1 Maslows behovshierarki fra A.H. Maslow: Motivation and Personality (2. utg, 1970); hentet fra Elevens verden av Gunn Imsen (2020, s. 315).....	11
Figur 2 Min forståelse av den hermeneutiske sirkel, inspirert fra (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 236-237) og (Postholm 2011, s. 19-20, 99-126).....	22

1 Innledning

I denne studien vil jeg undersøke hvordan barna opplever overgangen fra barnehagen til skolen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å samle inn datamateriale, gjennom intervju med elever, foreldre og lærer ved én barneskole. I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema, problemstilling, avgrensning og til slutt en oversikt over strukturen i min oppgave.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

En gang i livet skal alle barn møte sin første dag i skolen. Selv om barna kan komme fra barnehage eller andre arenaer de har tilbrakt de første årene av livet, har de til felles i Norge at det året de fyller seks, skal de i gang med å forberede seg til skolestarten til høsten. Mange barn er spente, noen gruer seg litt, kanskje noen synes det er litt skummelt å bli så stor, mens andre er stolte og kjempeklare for å bli skoleelev. Det vi også kan være sikre på, er at de små barna vil bli møtt i døra første skoledag av en smilende lærer og andre pedagoger, som kommer til å være viktige for barna det første året.

I 1997 ble det innført en ny reform i den norske skolen, hvor alderen til de som skulle begynne på skolen, ble senket fra 7 til 6 år. Seksårsreformen hadde som formål at barna skulle starte ett år tidligere i skolen, og få en glidende overgang fra barnehagen til skolehverdagen. Leken skulle være tilnærmingen til skolefagene, og nysgjerrighet på læring lå i fokus (Haug, 2019). I Læreplanen fra 1997 (L97) står det at opplæringen i småskolen (fra 1. - 4. klasse) skal være preget av tradisjonene fra både barnehagen og skolen, og målet var å gi en god overgang fra barnehagen til skolen (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, s. 73). Denne intensjonen kritiserer Haug under tittelen «Kampen om leiken i første klasse», der han videre skriver at intensjonene til seksårsreformen var gode, men at leken sin verdi kom i skyggen av et presentasjonsfokus (s. 36-37). I 2000 skulle de norske skolene delta i den første PISA-undersøkelsen, som har som mål å sammenligne den norske skolen med andre deltakende land. Sjøberg forteller om en verden som blir stadig mer globalisert, der stadig mer effektiv utvikling av data- og kommunikasjonsteknologi reduserer avstandene til de ulike landene i verden (Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD, 2015). Testingen skjer i regi av OECD, hvor medlemmer fra flere ulike land tester elevenes kompetanser fordelt på tre ulike fagområder; lesing, matematikk og naturfag. Resultatene som kom i 2001

viste svakere resultater enn Norge hadde antatt, og det er dette som også ble kaldt *PISA-sjokket* (Sjøberg, 2015). Det hadde tidligere vært antatt at den norske skolen skulle stille svært sterkt sammenlignet med de andre deltakende landene. Sjøberg skriver videre om hvordan baktanken til de nasjonale studiene var at vi skulle lære av hverandre og dele erfaringer, men har heller fått et konkurransepreget syn (2015, s. 199). I L97 hadde leken en sentral plass i læreplanen, mens den nye læreplanen som kom i 2006 (LK06) ikke nevnte ordet «lek» én gang. I 2020 trådte fagfornyelsen (LK20) i kraft i norske skoler, og leken har begynt å få større plass igjen. Bakgrunnen for fornyelsen av kunnskapsløftet LK06, var at samfunnet stadig er i endring, og som i takt med samfunnets endringer må også skolens mål og innhold gi elevene mulighet for bedre læring og fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2020). En av forutsetningene for trivsel og læring i skolen, skriver Kunnskapsdepartementet at leken er en nødvendighet, samtidig som at den skal gi muligheten til meningsfylt og kreativ læring (Ibid., s. 6-7).

Gjennom grunnskolelærerutdanningen har jeg erfart mye fokus på det faglige, hvordan skape kreative og lekende undervisningstimer for elevene og fysisk aktivitet i skolehverdagen. Jeg savner derimot mer innsyn i hvordan man skal ta imot de nye førsteklasseelevene som kommer fra en lekende barnehage, og om denne første overgangen kan være med på å påvirke deres framtidige skolegang. Ønsket har derfor vært å få mer innsyn i barnehagens arbeidsmåter, og viktigheten av skolefritidsordningen (SFO) i overgangen til barna.

I barnehagen tar de voksne ut essensen i den frie barneleken og bruker den til læring og utvikling. På samme måte som skolen har et læreplanverk, har også barnehagen en rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og denne virksomheten reguleres etter barnehagelovens forskrifter (Kunnskapsdepartementet, 2005). Innholdet i barnehagen skal være allsidig, variert og tilpasset hvert enkelt barn, hvor formålet til barnehagens innhold vil være at barna skal leke, utforske og undre seg på veien mot barnets utvikling og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg til barnehagen og skolen som viktige aktører i skolestarten, har også SFO en viktig plass. Skolefritidsordningen i Norge er et frivillig tilbud som dermed ikke er en del av grunnskoleopplæringen, men skal imidlertid følge opplæringsloven, som blant annet sier at SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter, gi barna omsorg og tilsyn samt at arealene inne og ute skal være egnet for dette formålet (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hogsnes (2019) forklarer SFO som

mellomrommet mellom barnehagen, hjemmet og skolen, og tidligere mellom læreplanen i skolen og rammeplanen i barnehagen (s. 43). På grunn av store forskjeller i tilbudet barna får på SFO rundt om i landet, har det nå kommet en nasjonal rammeplan for SFO, som gjelder fra høsten 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne rammeplanen vil inneholde føringer og støtteressurser til SFO-tilbudet, og vil etter hvert fastsettes av kunnskapsdepartementet.

1.2 Tema og problemstilling

I min studie har jeg valgt å forske på overgangen fra barnehagen til skolen. Jeg har gjennom lærerutdannelsen lært mye om klasseledelse, teori om læringsmiljø, om hva elevene skal kunne faglig, men hvordan man skal være en god førsteklasse lærer i praksis har det vært snakket mindre om. Spørsmål om hvor barna kommer fra (barnehagen), hvordan de opplever skolestarten og hvordan de trives i skolen er derfor noe jeg ønsker å få mer kunnskap om gjennom denne studien. For å undersøke dette har jeg formulert problemstillingen under:

Hvordan oppleves skolestarten av barna og de voksne og hvordan forberedes barna for å gi dem best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag?

For å undersøke denne problemstillingen ønsket jeg å inkludere barnas egen stemme i oppgaven. Det er de som har en førstehåndserfaring med overgangen. Formålet med denne studien er å få innsikt og erfaring i hvordan prosessen om overgangen mellom barnehage og skole oppleves av barna selv, og hvordan barnas behov og trivsel blir ivaretatt. Jeg valgte også å inkludere de voksne som står barna nærmest i studien, da også de har verdifulle opplevelser av overgangen. Ved å se på resultatene i denne studien ønsker jeg å bidra til å gi kunnskap om overgangen fra barnehage til skolen, for at kommende og allerede utdannede lærere som skal arbeide med førsteklasse, kan få en større forståelse for skolestarten, elevenes opplevelser fra å være barnehagebarn til å bli skolelev og videre refleksjoner rundt temaet.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven

BARNESTEMMEN

I denne oppgaven har jeg et ønske om å få fram *barnestemmen*, og med det mener jeg å kunne forstå barnas egne opplevelser fra overgangen, ut fra det de selv forteller. Å se verden med barns øyne, for det er egentlig kun barnet selv, som vet hvordan de har det (Tiller, 2006).

SKOLESTART, OVERGANG OG SKOLESTARTERNE

Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepet *skolestart* om perioden fra første skoledag og det første året elevene er på skolen. Dette begrepet går hånd i hand med *overgangen*, som beskrives om en endring i livet, om noe som avsluttes, og starten på noe annet.

Kunnskapsdepartementets veileder *fra eldst til yngst* sin definisjon av overgangen, beskriver en endring som skjer over en lengere periode, og er en sårbar prosess (2008, s. 9). I skolestarten er det store endringer i livet til barnet, og det vil derfor også være naturlig å se på hva elevene har lært i barnehagen i forkant av skolestarten.

Begrepet *skolestarterne* vil brukes om barna som starter på skolen. Begrepet beskriver de barna som opplever/erfarer overgangen fra barnehagen til skolen, når de går ifra å være barnehagebarn til å bli elev.

AKTØRGRUPPER

Jeg har også vært nødt til å begrense hvilke aktører jeg ønsker å samle inn datamateriale fra. Det er mange sentrale aktørgrupper som er viktige, men for å begrense omfanget av oppgaven valgte jeg å begrense antall aktører til tre ulike aktører i skolen; *elever, foresatte og lærere*. SFO er også en viktig aktør i barnas overgang og kan være det første møtet barna har med skolen. Selv om SFO og barnehage aktører er valgt bort, vil de likevel spille en rolle i min oppgave, da flere av informantene vektla dem som særdeles viktige for deres erfaring av overgangen.

COVID-19

Koronapandemien har i stor grad påvirket min studie, både i forhold til tilgjengelighet og muligheten til å møte informanter og å få forske i skolen, og innhold i datamaterialet jeg har samlet inn. Selve arbeidet med masteroppgaven har også vært krevende da mangel på tilgjengelige ressurser, arbeidsområder og materiale var begrenset.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler, en litteraturliste og vedlegg:

Kapitteloversikt – kort forklaring/oppsummering

Kapittel 1 – Innledning:

Presentasjon av studiens tema, bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling og begrepsavklaring.

Kapittel 2 – Studiens teorigrunnlag og relevant forskning:

Presentasjon av aktuell forskning og teori som er relevant til studiens tema. Både norsk forskning og noe skandinavisk forskning er presentert. Av teori blir det en gjennomgang av lek, overgangen fra barnehagen til skolen og barnas behov.

Kapittel 3 – Metode:

Presentasjon av de metodiske valgene jeg har tatt, studiens forskningsdesign og studiens analyseprosess. Avsluttes med en vurdering av studiens etiske valg og kvalitet.

Kapittel 4 – Presentasjon av funn:

Presentasjon av studiens innsamlede data, presentert gjennom hovedkategorier fra analyseprosessen. Til slutt er det en oppsummering av funnene.

Kapittel 5 – Diskusjon:

Studiens diskusjon drøftes i lys av studiens empiri, aktuell forskning, studiens teori og egen tolkning.

Kapittel 6 – Avslutning:

Presenterer først avsluttende kommentarer og oppsummering av studien, med forsøk på å svare på problemstillingen. Til slutt med forslag til framtidige forskningsprosjekter som kan være interessante for studiens tematikk.

2 Studiens teorigrunnlag og relevant forskning

Dette kapittelet vil ta for seg relevant forskning om overgangen fra barnehagen til skolen, samt teoretiske perspektiver som vil utgjøre mitt teoretiske ståsted. I kapittel 2.1 vil jeg presentere tidligere og relevant forskning. Her vil jeg først fortelle om hvordan jeg har søkt etter relevant forskning, før jeg i neste underkapittel vil trekke fram to masteroppgaver. Kapittel 2.2. presenterer Lillejord m.fl. sine fem forutsetninger for en god skolestart, hentet fra en kunnskapssamling publisert i 2015. Kapittel 2.3 vil ta for seg teori om lek. Her vil jeg trekke fram Lillemyr og Hogsnes sine beskrivelser av lekens verdi for barn. I kapittel 2.4 vil jeg presentere kort om Maslows behovshierarki, som forklarer hva som må til for at et barn skal føle seg trygg og motivert. Til sist i kapittel 2.5 vil jeg gjøre rede for overgangen fra barnehagen til skolen, med støtte fra teori av Hilde Hogsnes og Peder Haug.

2.1 Tidligere og relevant forskning

For å finne relevant forskning bruke jeg søkeordene «overgangen barnehage til skole» + «Barneperspektiv» og/eller «Barnestemmen». Jeg brukte Oria og Google Scholar for å finne forskning som bygde på mine behov for å utvikle forståelse for feltet, og få innblikk i hva som var gjort tidligere. I første omgang forsøkte jeg å søke kun med «overgangen barnehage til skole», og ble overveldet over hvor mye forskning, tidligere avhandlinger, bøker og artikler som hadde dette som tema. I kategori *avhandlinger* i Oria var det hele 76 resultater. Mange av disse avhandlingene var gjort ved UiT, og flere var mastergradsavhandlinger for grunnskolelærerutdanningen. Dette kan vise at feltet har vært forsket mye på, og derfor også er et viktig og aktuelt tema. Når jeg la til søkeordet “barneperspektiv”, var det derimot færre studier som hadde inkludert intervju med elevene. Dette er noe som har gjort at min motivasjon for å inkludere barnas stemme i min studie har økt. Dette fordi det er barna selv som skal starte på skolen, og mitt ønske er, som nevnt tidligere, å få fram deres erfaringer og opplevelser med overgangen og skolestarten.

2.1.1 Tidligere masteravhandlinger

Da jeg søkte etter relevant forskning gjort i Norge, valgte jeg å sette søkelyset mot tidligere masteravhandlinger ved UiT. Jeg har i hovedsak søkt i MUNIN, som er en plattform hvor aktuelle avhandlinger fra UiT blir publisert. Den ene masteravhandlingen handler om lekens

rolle i skolestarten (Teig & Skogstad, 2020), mens den andre tok for seg temaet psykisk helse og livsmestring i skolen (Loftås, 2019). I begge masteravhandlingene er fagfornyelsen (LK20) sentral.

Teig og Skogstad (2020) har i sin masteravhandling undersøkt lekens betydning for skolestarten. De har gjennomført en kvalitativ studie, hvor datainnsamlingsmetodene for avhandlingen bestod av intervju, observasjon og spørreundersøkelser rettet mot førsteklasse lærere og foreldre. De beskriver at deres formål med studien var å se på leken som ressurs og på verdien av lek i skolestarten og under overgangen fra barnehagen til skolen. Avhandlingens funn og konklusjon er «... *lek kan brukes som en inngangsport til læringen ved å etablere trygghet og forutsigbarhet hos elevene.*». De beskriver leken som viktig for at barna skal oppleve sammenheng, utvikle sin sosiale kompetanse, bevare motivasjon og gi barna forutsigbarhet ved at elevene får leke slik de er kjent med fra barnehagen, slik at de vet hva som forventes av dem i skolehverdagen. De understreker også at et tett samarbeid mellom barnehagen, skolen og hjemmet er viktig for å ivareta barnas behov. Teig og Skogstad trekker også fram viktigheten av gode relasjoner mellom elevene, og mellom elev og lærer, og at dette styrkes gjennom leken.

Masteravhandlingen til Loftås (2019) trekker fram hvordan skolen arbeider med psykisk helse, for å utvikle barn og unges resiliens (psykologisk motstandskraft) og dermed gjøre barna i stand til å mestre livene sine. Loftås presenterer fire oppsummerende svar, men det er spesielt ett svar som jeg ser på som relevant for min oppgave. Det handler om viktigheten av at barnet har gode relasjoner til læreren, men også relasjonen mellom elevene. Dette er også noe Teig og Skogstad (2019) har trukket fram som ett av sine funn for en god skolestart. Relasjonskompetanse er noe Loftås trekker fram som et *nøkkelbegrep* fordi det er med på å skape en god, trygg og forutsigbar skolehverdag hos elevene.

Både lek som verktøy for å skape en god skolestart, og betydningen av relasjonskompetanse er noe jeg vil ta med meg videre i min studie.

2.2 Tiltak for god overgang fra barnehagen til skolen

Overgang fra barnehagen til skolen har vært forsket på både i Norge og internasjonalt. I 2015 ble det publisert en systematisk kunnskapsoversikt som satte søkelys på tiltak for å forberede

barna til å begynne på skolen (Lillejord S. , Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015). I denne oversikten er det inkludert 42 nyere studier fra 13 OECD-land som sier noe om temaet, med både lærere, pedagoger, ledere, foreldre og barna selv som aktører og informanter.

Kunnskapsoversiktens funn gir ingen konkrete svar på tiltak for en god overgang, men tar for seg ulike forutsetninger som må være på plass for å lykkes. De fem forutsetningene som presenteres er *prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner (samarbeid og partnerskap) og hybrid pedagogikk*. Jeg har sett på disse som svært relevante og sentrale for temaet overgang fra barnehage til skole, og jeg har derfor valgt å bruke disse for å forstå, utdype og diskutere datamaterialet i min forskning.

Den første forutsetningen studien viser til, er at overgangen fra barnehagen til skolen må ses på som en *prosess*, et lengre tidsperspektiv og ikke som én enkelt hendelse. Det er mange faktorer som må være på plass når et barn skal gå fra å være et barnehagebarn til å bli en skoleelev. Barna skal oppleve flere brudd, hvor de skal venne seg til et nytt miljø, en ny skolegård, en ny bygning og nye relasjoner. Lillejord m.fl. (2015) trekker fram viktigheten av de voksnes rolle for å hjelpe barna å håndtere de ulike hendelsene og tiltakene som barna vil oppleve i overgangsfasen, og hvordan de voksne kan hjelpe barna med å ufarliggjøre disse hendelsene. Barna må få positive erfaringer og oppleve mestring slik at de kan komme sterkere ut etter overgangen.

Den andre forutsetningen trekker fram tiltak som må til for å forhindre at barna opplever overgangen som uforutsigbart og uoversiktlig. Tiltakene i overgangsprosessen må være *transparente*, noe som innebærer at det er god kommunikasjon mellom barnehagen og skolen. Hvert tiltak som gjøres, skal kunne begrunnes og tydeliggjøres, både for barna og foreldrene. Samtidig må barnehagelærerne kunne forklare og begrunne tiltakene for lærere i skolen og lærere i skolen må begrunne tiltakene ovenfor barnehagen (Lillejord m.fl., 2015).

Den tredje forutsetningen forskningen viser til, er at barna har behov for å oppleve *kontinuitet* i overgangen fra barnehagen til skole (Lillejord m.fl., 2015). Dette forklares med at barna på den ene siden må oppleve sammenheng mellom det de kjenner fra barnehagen, og det nye i skolen, samtidig som de på den andre siden skal få nye utfordringer. At barna kan starte i klasse med andre barn de kjenner godt, og at barna kjenner igjen arbeidsmåter fra noe de har gjort i barnehagen, kan styrke opplevelsen av kontinuitet i overgangen. Samtidig er det viktig

å understreke at tiltakene ikke nødvendigvis skal gjøre skolen og barnehagen mer like, men de skal bygge på tradisjoner og ideer i de to institusjonene.

For å skape gode sammenhenger for barna i overgangen, at arbeidsmåter er kjente, vennskap fra barnehagen blir ivaretatt og at overgangen skal oppleves som forutsigbar, forutsetter det at det utvikles et nettverk av gode relasjoner rundt barnet. Å skape gode relasjoner forutsetter at det er et godt samarbeid mellom barnehagelærerne, lærere og pedagoger i skolen, foreldre og barnet selv. Dette representerer det fjerde punktet, *relasjoner, samarbeid og partnerskap*. Forskingen som Lillejord m.fl. (2015) henviser til, viser at når et slikt samarbeid mellom institusjonene og partnerskap med foreldrene etableres, vil det være med på å skape kontinuitet og sammenheng i overgangen. Det må derfor utvikles en felles forståelse og respekt for ulik kompetanse og profesjon, samtidig som det også bør etableres en gjensidig toveis kommunikasjon mellom profesjonsutøverne (lærere i barnehage og skole) og foreldre/foresatte til barnet.

Hybrid pedagogikk er den siste forutsetningen Lillejord m.fl. viser til, og kan forstås som at arbeidsmåtene som gjøres i siste halvdel av barnehagen og det første halvåret i skolen, må ses i sammenheng med hverandre. Både barnehagens og skolens pedagoger trenger faglig kunnskap om barnet som skal bli en skoleelev, om leken barnet har med seg fra barnehagen og læringen barnet møter i skolen. Overgangsaktivitetene må være gjennomtenkte, systematiske og målrettede. Dette samarbeidet må bygge på en gjensidig respekt for hverandres profesjon og fagkunnskap, da barna lett vil oppdage om det er spenninger eller uenigheter mellom de voksne. Her ligger også betydningen av at alle involverte må ha kunnskap om hva som er tenkt, hvordan det gjøres og hvorfor de gjør det de gjør.

2.3 Fra barnas perspektiv

Det som slo meg da jeg søkte etter relevant forskning, var hvor lite forskning det er gjort i Norge hvor barnas stemme er sentral. Mange bruker *barneperspektivet* som begrep når voksne skal forsøke å forstå barnas syn på virkeligheten (Løkken & Søbstad, 2013, s. 20). Begrepet barneperspektivet er derimot noe vanskelig å definere, og derfor har muligens mange også vegret seg for å inkludere barn i større grad i forskningen. Det kan være vanskelig å skille mellom om det er barnas stemme eller om det er de voksne som tolker ut ifra det barna forteller. Derfor forklarer Løkken & Søbstad videre at man ikke kun snakker om

ett barneperspektiv, men om flere. Lillejord m.fl. etterlyser et behov for mer nasjonal forskning der barnas stemmer kommer fram i et aktørperspektiv (2015, s. 62).

I forskning gjort utenfor Norge, var det flere studier som hadde barn som aktører i forskningen, men det var derimot få forskere som hadde vektlagt barna som aktører alene. Johanna Einarsdottir publiserte i 2011 en studie der informantene var 40 barn som hadde begynt i første klasse på en skole i Reykjavik (Icelandic Children's Early Education Transition Experiences). I samtalen med barna, var det barnas tidligere barnehagelærere (førskolelærere) som intervjuet barna i en intervjusituasjon hvor barna tegnet og fortalte det de opplevde var de største forskjellene mellom skolen og barnehagen. Johanna Einarsdottir presenterer flere resultater fra denne studien. En av resultatene var at barna fortalte at de fikk gjøre som de ville i barnehagen, men i skolen var deres frihet begrenset. De fortalte videre at de hadde mindre variasjon i leker og lekeapparater, enn hva de hadde i barnehagen. Mer om leken vil bli presentert i neste underkapittel. Et annet resultat viser hvor viktig det er at barnas stemmer kommer fram og blir hørt, og begrunner dette med at barna evner å reflektere over og sammenligne den erfaringen og kunnskapen de sitter med (ibid., s. 751-752). Det er også dette Tiller (2006) understreker, at det kun er barna selv som vet hvordan de har det. De voksne rundt barnet vil derfor ha en viktig rolle når det gjelder å lytte til barnets fortellinger, se hvordan barna har det og gi dem støtte og veiledning.

2.4 Lek

Lek er et mye diskutert og svært sentralt begrep når man snakker om barns læring og utvikling (Becher, Bjørnstad, & Hogsnes, 2019, s. 16). Det er derimot vanskelig å definere lek som et begrep, men etter å ha observert betydningen av lek for barna kan man tydelig se at det er viktig for dem (Lillemyr, 2014). Som nevnt i innledningen, har skolen et økende krav om testing og forventninger om målbare resultater, som kan føre til at lærere tyr til en mer tradisjonell undervisningsform (Lillejord, Børte, & Nesje, 2018). Konsekvensen av dette skillet mellom lek og læring kan bli at den frie leken forblir ute i friminuttet, mens læringen skjer når aktivitetene er lærerstyrte (ibid., s. 13). Man kan dele leken i skolen inn i veiledet lek, styrt lek og fri lek, der forskjellene ligger i hvor stor påvirkning de voksne har på barnas lek. En av fordelene med fagfornyelsen, er at det er lagt mye mer vekt på å integrere lek i undervisningen enn det har vært tidligere. Spørsmålene dukker likevel opp, om hvilken plass lek har i skolen, hva som er definert som den frie leken og lekens ståsted i skolen? Lillemyr

(2014) ser på lek som en allsidig aktivitet som er svært viktig for barnets motivasjon, læring og sosialisering.

Lev Vygotsky er kjent for sine undersøkelser av hvordan barn lærer, og mente at barna er født som sosiale vesener og dermed vil utvikle seg gjennom den sosiale samhandlingen med andre mennesker (Lillejord S. , 2015, s. 196). Videre forteller Vygotsky om viktigheten av lek som en faktor i barns utvikling. Gjennom leken blir barnet frigjort fra begrensninger i miljøet rundt dem, og barnet vil handle selvstendig og leker ut ifra deres forestilling om den sosiale virkeligheten (Imsen, 2020, ss. 206-207).

I barnehagen er formålet at barna skal leke, utforske og undre seg. Når barna begynner på skolen vil det stilles et større krav til kunnskap og kompetanse (Haug, 2019). I en forskningskartlegging publisert av Sølvi Lillejord m.fl. i 2018, viser studier at det er vanlig å skille mellom lek og læring, og en konsekvens av dette kan bli at barna kun får leke i skolens friminutt (s. 13). Kartleggingen viser at det kan være vanskelig å skille mellom lærerstyrte, veiledete og frie leker, der noen mener at barna lærer best av lærerstyrte aktiviteter, mens andre mener at barnas utvikling og læring skjer i den frie leken.

2.5 Barnas behov

Abraham H. Maslows behovspyramide forklarer de grunnleggende behovene et barn vil ha for å utfylle sin indre motivasjon, både gjennom overgangsprosessen og også videre i skoletiden. Gunn Imsen oppsummerer Maslows behovshierarki i *Elevers verden* (2020, s. 315), og ut fra denne figuren viser Maslow fem behov som fundamentale for menneskets indre motivasjon. Disse behovene stilles opp i en pyramide, hvor de mest fundamentale behovene er plassert nederst i pyramiden (Se figur 1).

Det første behovet ifølge Maslows hierarki, er de fysiologiske behovene. Dette er blant annet behovet for mat og søvn. Det kjente ordtaket «uten mat og drikke, duger helten ikke» beskriver dette



Figur 1 Maslows behovshierarki fra A.H. Maslow: *Motivation and Personality* (2. utg, 1970); hentet fra *Elevers verden* av Gunn Imsen (2020, s. 315)

behovet svært godt, for disse er viktige for å kunne fungere godt i hverdagen, for at barnet skal være opplagt og motivert til læring.

Behov for trygghet og sikkerhet er neste steg i pyramiden, og på samme måte som med de fysiologiske behovene, har barnet også behov for å føle trygghet, stabilitet og sikkerhet i sine omgivelser, om det er i hjemmet, skolen eller i barnehagen. Man kan også se på dette behovet om å være fri for frykt, angst og kaos, samtidig som barnet vil ha behov for å ha struktur og grenser (Imsen, 2020, s. 316). At barnet, opplever at hverdagen er forutsigbar, har voksne rundt seg når de har behov for støtte og har en lærende og utviklende arena hvor det er rom for å gjøre feil, vil være viktig for at behovet for trygghet og sikkerhet skal oppfylles. I overgangen er det derfor viktig at barna opplever støtte i møte med det nye i skolen. At de vet hvilke regler som gjelder, hvor garderobe og toaletter er, vil være med på å redusere utryggheten hos barnet i overgangsprosessen (Hogsnes, 2019, s. 75).

Det neste behovet er barnets behov for kjærlighet og sosial tilhørighet. Relasjonen til de voksne og de andre barna er viktig når barnet skal tilbringe store deler av livet sitt på en arena utenfor hjemmet. Da er det viktig at barnet føler seg trygg der det er og stoler på de mennesker som er rundt dem. Det fjerde behovet i hierarkiet er behovet for annerkjennelse og selvværd. Dette behovet handler om barnas behov for å vise hva de mestrer, hva de får til og hva de liker. I et trygt klassemiljø vil eleven ha rom for å prøve og feile, uten å være redd for at dette skal få negative følger. Det siste behovet i hierarkiet, er behovet for selvrealisering. Det er viktig at de voksne sikrer de grunnleggende behovene under, slik at barnet får mulighet til å bli kjent med seg selv og sine egne behov. Eleven bør selv få mulighet til å bruke sine talenter, ha sine mestringsopplevelser, håndtere sine nederlag, for å bruke dem til å finne meningen med sitt eget liv.

2.6 Overgangen fra barnehagen til skolen

De aller fleste barna som starter på skolen, har allerede erfart en eller flere overganger tidligere i livet. Den første overgangen mange barn opplever er overgangen fra hjemmet til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9), med nye omsorgspersoner og andre barn. I løpet av barnehagen vil kanskje barnet også oppleve flere overganger, bytte av avdelinger og nye voksne omsorgspersoner. Hilde Hogsnes skiller mellom vertikale overganger og horisontale overganger, der forskjellene er om det oppleves et brudd i relasjoner og/eller i

fysisk miljø, eller om overgangen fremdeles gir barnet røtter til noe værende og trygt (2019, ss. 55-57). Overgangen fra barnehagen til skolen blir sett på som en vertikal overgang, da dette innebærer flere brudd for barnet. Dette fordi barnet møter på et nytt skolemiljø (med ny lekeplass, skolebygg, klasserom og forventinger) og nye relasjoner (lærere, andre voksne og nye medelever), som igjen betyr at barnet må ta farvel til barnehagens voksne og lekeområder. Den daglige overgangen mellom skole og hjem blir sett på som en horisontal overgang (Hogsnes, 2019), da det ligger i barnets bevissthet at «hjem» ikke vil forsvinne. Siden denne overgangen ikke innebærer noen brudd, kan man se på hjemmet som den viktigste arenaen i barns liv.

Peder Haug har utgitt flere bøker og artikler som omhandler tema barnehage og skole, der han blant annet har undersøkt og evaluert om seksårsreformen som trådte i kraft i 1997 har hatt noen konsekvenser for kunnskapsnivået hos elevene i grunnskolen (Jonassen, 2017). Siden forslaget om senket alder for skolestart kom, fikk leken en sentral plass i skolens arbeidsmåter og innhold, som også var en av forutsetningene for at forslaget ble vedtatt i Reform 97 (Haug, 2019). Det er nå 24 år siden regjeringen vedtok at det skulle innføres en tiårig skolegang, og diskusjonen om konsekvensene etter vedtaket blir stadig tatt opp. Samtidig som den nye reformen trådte i kraft, kom det også et tilbud om SFO for alle barn som skulle gå i småskolen (Hogsnes, 2019, s. 39). Før dette var det ikke en selvfølge at barn gikk i skolefritidsordning. I dag deltar 82% av elever på 1. trinn på SFO (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodologiske valgene jeg har tatt i forbindelse med studien. Jeg vil først presentere min vitenskapsteoretiske tilnærming, samt valg av forskningsdesign. Deretter vil jeg presentere forskningsmetoden som er benyttet i denne studien og metoder som er brukt for å analysere innsamlet datamateriale og resultat. Til slutt vil jeg diskutere studiens etiske hensyn og kvalitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I min studie har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, da ønsket er at mine informanter skal ha rom til å uttrykke deres egne tanker og følelser. Hvor en kvantitativ metode kjennetegnes ved faste strukturer, gjerne gjennom datainnsamling ved bruk av faste spørsmål og faste svaralternativer, handler kvalitativ metode om å se på fenomener som en prosess og trekke fram beskrivelser som ikke kan måles kvantitativt (Thagaard, 2018, s. 15). Kvalitativ metode kjennetegnes ved en større grad av fleksibilitet, som vil være et gunstig valg for å undersøke denne studiens tema, da jeg er ute etter å se på forskningsdeltakernes tanker, opplevelser og erfaringer, noe som vil være vanskelig å tallfeste.

Ved å forske kvalitativt vil jeg få muligheten til å komme tettere inn på deltakernes naturlige kontekst, og med dette bygge en dypere forståelse om det som skal studeres. Postholm (2010) forklarer kvalitativ forskning som å søke etter å forstå deltakerens perspektiver, deres hverdagshandlinger og virkelighet. I kapittel 3.3 vil jeg beskrive utvalget til studien, samt metoden kvalitativt forskningsintervju, som jeg har benyttet som metode for datainnsamling.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I lys av vitenskapsteoretisk tilnærming presenterer Postholm (2010) tre ulike begreper som har betydning for forskerens rolle og forskningens innhold i kvalitative studier. Disse begrepene er *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*. (s. 32). Ontologi handler om virkeligheten og hvordan virkeligheten oppfattes. I kvalitativ forskning vil forskeren søke etter å forstå virkeligheten, som er konstruert av de individer som befinner seg i situasjonen som forskes på. Det kan derimot diskuteres om virkeligheten betraktes som noe objektivt og konstant, eller som en sosial konstruksjon som er i stadig endring og utvikling (Postholm, 2010).

Menneskene skaper sin virkelighetsoppfatning gjennom egne subjektive opplevelser og erfaringer, derfor vil virkelighetsoppfatningen oppleves ulikt av meg som forsker og av forskningsdeltakerne. Jeg vil i denne studien trekke fram informantenes subjektive opplevelser og erfaringer av overgangen, og med dette vil også min virkelighetsoppfatning av fenomenet konstrueres og utvikles i møte med informantene.

I kvalitativ forskning forklares epistemologi som forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren (Postholm, 2011, s. 34). I ontologien blir virkeligheten sett på som en sosial konstruksjon, og gjennom et nært samarbeidsforhold med forskningsdeltakerne i studien vil forsker og deltaker sammen konstruere kunnskap om fenomenet (ibid., s. 87). Oppfatningen av fenomenet er basert på hvordan informantene opplever virkeligheten gjennom sine erfaringer og beskrivelser. Postholm skriver videre om skillet mellom hva som er (den fysiske virkeligheten) og hvordan virkeligheten kan være vanskelig å fastslå (2011, s. 35). Derfor vil min tolkning av det informantene forteller være viktig for å framstille deres virkelighet på en mest mulig nøyaktig måte.

Når en forsker inntreffer feltet som skal studeres, om det er gjennom observasjon eller intervju, vil forskeren gjøre dette på bakgrunn av egne erfaringer og teoretisk ståsted, som Postholm beskriver som studiens aksiologi (Postholm, 2011). Derfor er det som forsker viktig å være bevisst sin egen påvirkning på det som studeres, for å styrke studiens kvalitet.

3.3 Metode for datainnsamling

I denne studien har jeg benyttet meg av intervju som metode for datainnsamling. Siden overgangen fra barnehagen til barneskolen blir sett på som en prosess over lengere tid, og datainnsamlingen fant sted i mars/april, vil jeg i denne studien ha behov for å se tilbake på noe som har allerede skjedd. Fordi det ikke er mulig å observere fortiden, vil intervju som metode være gunstig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Jeg vil med denne metoden få muligheten til å stille spørsmål til deltakerne, og på denne måten samle inn data ut ifra deres opplevelser og tanker om overgangen de har vært en del av.

3.3.1 Utvalg

I kvalitative undersøkelser redegjør Johannessen & Christoffersen (2012, s. 49-56) for tre prinsipper for utvelgelse av informanter; *utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering*. Disse tre prinsippene vil ligge til grunn i min planlegging av utvalg for datainnsamlingen.

UTVALGSSTRATEGI

Fra begynnelsen av planleggingen av datainnsamlingen, har jeg tenkt at det var viktig for studien å få informanter fra tre ulike grupper, som hadde tre ulike perspektiver på overgangen og skolestarten. Derfor falt valget på å intervju en førsteklasselærer, foresatte til elever i førsteklasse og elever som nettopp hadde startet i førsteklasse ved samme skole. Jeg valgte å intervju foreldrene fordi hjemmet blir sett på som en viktig og stabil arena for barnet som starter på skolen (Hogsnes, 2019, s. 56). Foreldrene har fulgt barnet gjennom denne overgangen, og kan beskrive og gi meg informasjon om deres barns forberedelse til skolestart og overgang, ut fra sitt perspektiv. Læreren som arbeider i førsteklassen vil også være en god informant, da denne personen gjerne har vært med på prosessen fra planlegging til oppstart, og har fulgt førsteklassen gjennom det første skoleåret. Selv om de voksne informantene er viktige, er det barnet selv som har opplevd denne overgangen på kroppen. Det er mulig at elevene ikke forstår alle tiltakene og forberedelsene til skolestarten, men de kan likevel fortelle om deres opplevelse av barnehagen, overgangsfasen og skoledagen. Ved å sammenstille informasjon fra både barna, foreldrene og læreren, tror jeg funnene fra informantenes virkelighetsoppfatning vil komme fram på en god måte og gi en bred forståelse av skolestarten i den aktuelle skolen.

UTVALGSSTØRRELSE

Med kvalitativt intervju som metode så jeg muligheten for å kunne sitte igjen med mye datamateriale, derfor anså jeg at fem intervju ville være realistisk å gjennomføre når det kom til tidsrammen for prosjektet. Derfor ønsket jeg å komme i kontakt med to foreldre og minst fire barn (som skulle intervjues i par på 2 og 2). Den aktuelle kontaktlæreren fungerte som min siste informant. Dette ville altså være et godt utgangspunkt for å gi meg relevante og verdifulle funn for å kunne besvare problemstillingen.

REKRUTERING

Da jeg i utgangspunktet var åpen i forhold til antall informanter innenfor hver gruppe, sendte jeg ut forespørsel til flere rektorer på skoler jeg tidligere hadde vært i praksis på. Dette gjorde jeg ved å sende ut et informasjonsskriv¹ om min studie, som presiserte at jeg var ute etter lærerinformanter på første trinn, som igjen kunne hjelpe meg i å komme i kontakt med foresatte i førsteklassen. Jeg informerte om min problemstilling, hva som var hensikten med forskningen, samt rettighetene informantene som skulle delta i min studie hadde. Selv om det formelt sett var nødvendig å kontakte rektorer på de aktuelle skolene, valgte jeg også å kontakte en gruppe kontaktlærere i første klasse ved «Lønneberget skole». Jeg hadde tidligere vært i praksis på dette trinnet, og hadde dermed kjennskap til lærerne og trinnet fra tidligere. Å utnytte et allerede eksisterende nettverk eller personlige kontakter ville legge til rette for tilgang til feltet, da også lærerne selv kan si om de har mulighet til å delta, og gi tillatelse til forskning i deres klasse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Etter kort tid fikk jeg positiv tilbakemelding fra en av kontaktlærerne på førsteklasseettrinnet, som var villig til å samarbeide med meg og i tillegg delta som lærerinformant i studien. Lærerinformanten hjalp meg så videre med å komme i kontakt med foreldre/foresatte, ved å videresende informasjonsskrivet med beskrivelse av meg, formål med studien, samt forespørsel og samtykke til om de selv, eller om deres barn ønsket å delta i min studie. Denne metoden blir kalt *snøballmetoden*, da forsker bruker en deltaker til å komme i kontakt med flere aktuelle deltakere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55). Selv om læreren har sagt ja til å delta i studien, krever personvernet at de foresatte til elevene som må gi samtykke til om deres mindreårige barn kan delta i forskningen. Denne prosessen resulterte i at jeg fikk to foreldre og fire barn som deltakere i studien, i tillegg til kontaktlæreren.

PRESENTASJON AV DELTAKERE

I analysen har jeg valgt å anonymisere deltakerne, hvor de voksne beholder «lærerinformant» og «foreldreinformant 1 og 2». Jeg har valgt å gi barna fiktive navn etter kjente Astrid Lindgren karakterer: Elevgruppe 1 består av «Ida» og «Emil» og elevgruppe 2 består av

¹ Se vedlegg 1 – Informasjonsskriv

«Annika» og «Tommy». Den aktuelle skolen vil jeg kalle for «Lønneberget skole». Kjønn, yrke eller relasjoner vil ikke være viktig for å få fram deltakernes beskrivelser.

3.4 Intervju

Christoffersen & Johannessen (2012, ss. 78-79) skiller mellom ustrukturerte og strukturerte intervjusituasjoner, som skiller mellom åpenhet og fast struktur. I et semistrukturert intervju vil intervjueren være den profesjonelle som styrer samtalen, men har også muligheten til å forme nye spørsmål etter hva informanten svarer og kan utdype nærmere. Kvale og Brinkmann (2018) forklarer semistrukturert intervju som en hverdagssamtale, men som også har en bestemt metode og spørreteknikk. Fordelen med å velge et semistrukturert intervju er at det gir muligheter for en mer fri samtale, hvor jeg som forsker kan utvikle min egen forståelse for og kunnskap om informantens virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 29). Jeg ønsket muligheten til å styre samtalen mot det informanten fortalte og hva informanten så på som viktig. Informanten kan få muligheten til å snakke mer eller mindre om et gitt tema, samtidig som intervjueren styrer samtalen i form av spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

3.4.1 Planlegging av intervju

For å gjennomføre intervjuene i prosjektet, måtte jeg søke om tillatelse og godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er NSD som skal sørge for at dataene som samles inn, behandles, lagres og brukes trygt (NSD, Norsk senter for forskningsdata, 2021). I første omgang utviklet jeg tre ulike intervjuguider som var tilpasset de tre ulike aktørene jeg ønsket å intervju: elevinformant, foreldreinformant og lærerinformant². Etter at det første utkastet av intervjuguiden ble sendt til NSD for godkjenning, ble det revidert og komprimert til å være gjennomførbart i en tidsramme på 45 minutter hos de voksne informantene, og 20 min for barneinformantene. Postholm (2010, s. 137) trekker fram fordelen ved å stille de samme spørsmålene til informantene for å lettere kunne gå tilbake, sammenligne og se sammenhenger mellom svarene de ulike informantene ga. Da min studie har tre ulike aktørperspektiver, måtte spørsmålene tilpasses den gruppen jeg intervjuet. Jeg sorterte spørsmålene inn i kategoriene *Lek, trivsel, Læring og motivasjon, Behov/livsmestring* og

² Se vedlegg 2 – intervjuguide

Overgang. Disse kategoriene var noe som skulle gå igjen i alle intervjuene, med tilpassede spørsmål for hver deltaker.

Postholm (2010, s. 82-83) trekker fram at det kan oppstå utfordringer ved å gjennomføre intervju, dersom man ikke har erfaring med slikt fra tidligere. Derfor testet jeg i forkant av intervjuene ut intervjuguiden i form av rollespill. I tillegg prøvde jeg ut en nettside, «*Snakkemedbarn*» (RVTS, 2020), som gjennom en simulering trener den voksne i å gjennomføre vanskelige samtaler med barn og unge. Jeg testet også ut det tekniske ved å bruke båndopptakeren, i ulike rom og med ulik avstand fra den som snakker, for å finne best mulig måte for å transkribere intervjuene i ettertid.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

I utgangspunktet er det forskerens rolle å finne et passende rom til å gjennomføre intervjuet, for å skjerme for mest mulig forstyrrelser (Postholm, 2011). På grunn av den pågående situasjonen ved koronapandemien, var det viktig for meg at informantene skulle føle seg trygge i møte med meg. I planleggingen av intervju med foreldreinformantene la jeg opp til at deltakerne selv kunne bestemme om de ønsket å møte opp på universitetet, over plattformen Zoom eller om de hadde andre ønsker. Dette resulterte i at et av intervjuene ble gjennomført over Zoom, mens det andre på informantens arbeidsplass. I planleggingen av intervjuene med lærer og elever, ble jeg enig med kontaktlæreren om å gjennomføre intervjuene på den aktuelle skolen. Lærerinformanten valgte et egnet grupperom på denne skolen. Dette rommet var kjent for både læreren og barna, noe som igjen kunne bidra til at informantene følte seg mer komfortable i situasjonen. I tillegg var dette intervjurommet skjermet fra forstyrrelser utenfra, og intervjuet kunne derfor gjennomføres uten noen avbrytelser, og kvaliteten på lydopptakene ble også god, uten for mye støy. Før intervjuets start, informerte jeg om at jeg ville å ta opp lyd på en båndopptaker, samt ta noen notater underveis. Fordelen med å benytte en båndopptaker er at jeg fikk mer tid til å følge med i samtalen, i stedet for å ta mange notater. Likevel var det noen ganger nødvendig å notere ned viktige poenger, og eventuelt tidspunktet for at det skulle være enkelt for meg å gå tilbake til lydopptaket i ettertid. Allerede etter første intervju valgte jeg å gå i gang med transkribering, og høre etter om det var behov for endringer ved de neste intervjuene. Jeg noterte ned i ettertid hva som var kommet fram som viktig hos den gjeldende informant, for muligheten til å ta dette med videre i de neste intervjuene. Det var derimot ikke behov for store endringer.

3.4.3 Forskerens rolle

Ut fra det ontologiske og epistemologiske perspektivet kan vi forstå at gjennom et nært samarbeidsforhold med informantene i studien og forsker, vil de sammen konstruere kunnskap om fenomenet. Likevel vil intervjuet i utgangspunktet være preget av et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. Intervjueren vil ha en «maktposisjon» ved at forsker har vitenskapelig kompetanse, bestemmer tema for intervjuet og stiller spørsmål, mens deltaker svarer (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 52-53). Mitt ønske er derimot å minske denne avstanden ved å opparbeide tillit i møte med informantene, og på denne måten opptre profesjonell og forberedt, samtidig som man viser nysgjerrighet og forståelse for deltakeren. Når forsker møter opp til intervju er det viktig å stille forberedt med være tydelig på hva man ønsker å undersøke, både for forsker selv og for informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 82-93). Alt av nødvendige papirer er ferdig utskrevet, forsker har med nødvendig utstyr og informanten har fått all nødvendig informasjon i forkant og underveis i intervjuet. Siden jeg ønsket et semistrukturert intervju, hvor målet var å få en god samtale rundt temaene som var viktige for informantene, var det også viktig å legge til rette for at intervjuet foregikk i en uformell setting. Selv om forsker sitter ovenfor informanten med lydopptaker, papirer (intervjuguide, samtykkeerklæring ol.) og notatblokk, var det viktig at dette ikke ble oppfattet som forstyrrende for deltakerne. Som forsker fokuserte jeg på å være en god lytter, og notere ned kun det som var nødvendig, og å avbryte deltakeren eller legge til oppfølgingsspørsmål kun der det var nødvendig, slik at intervjudeltakeren ikke skulle føle å bli holdt igjen.

3.4.4 Transkribering av intervjuene

Både underveis og etter intervjuet noterte jeg ned små stikkord, markeringer i intervjuguiden når noe viktig ble nevnt eller andre umiddelbare tanker jeg fikk, som enten kunne brukes i et oppfølgingsspørsmål, eller noe jeg ønsket å huske på i ettertid. Etter hvert intervju noterte jeg også ned inntrykk jeg satt igjen med, holdninger og adferd til informanten/e, noen bemerkninger om meg selv som intervjuer og stemningen under samtalen. Å være en god lytter og i tillegg ha tatt gode notater, vil være en god støtte videre arbeid med transkribering og analysearbeidet. Christiansen og Johannessen (2011) poengterer også at det å ha tatt gode notater og vært en god lytter vil være verdifullt om lydopptaket svikter, for muligheten til å forsøke å rekonstruere intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-206) forklarer transkriberingsprosessen som der forskeren gjør intervjuet om til tekst, slik at samtalen blir tilgjengelig for koding, og deretter også kategorisering. Jeg måtte høre nøye på lydopptakene og måtte også flere ganger gå tilbake i opptaket for å forsikre meg om at jeg hørte rett. Dette merket jeg var spesielt viktig i samtalen med barna, som foregikk i grupper på to. Det kunne til tider være vanskelig å skille stemmene i samtalen, da elevene noen ganger snakket i munnen på hverandre i iver etter å få fortelle det de hadde på hjertet. Jeg måtte derfor stoppe opp ofte, spole tilbake og fokusere på en elev om gangen. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer transkribering av intervju som en prosess der virkemidler som kroppsspråk, håndbevegelser og andre visuelle virkemidler vil forsvinne når tale blir gjort om til tekst. Til sammen av alle fem intervjuene, utgjorde transkriberingene rett i underkant av 19 000 ord. Underveis i arbeidet med transkriberingen, merket jeg hvor mye mer kritisk jeg ble til å filtrere ut hva som var viktig for å svare på forskningsspørsmålet mitt og hva som var mindre relevant. Det betyr ikke at det informantene fortalte, ikke var av stor interesse. For å plukke ut relevante sitater jeg senere kunne se for meg å ha med i oppgaven, var det også viktig for meg at slik jeg skrev det i oppgaven, ville representere hver informant på en god måte. Denne prosessen med å finne ut hva som var viktig og relevant for å kunne svare på mitt forskningsspørsmål, var også starten på prosessen om å sortere funnene videre i analysen.

3.5 Forskningsdesign og Analyse

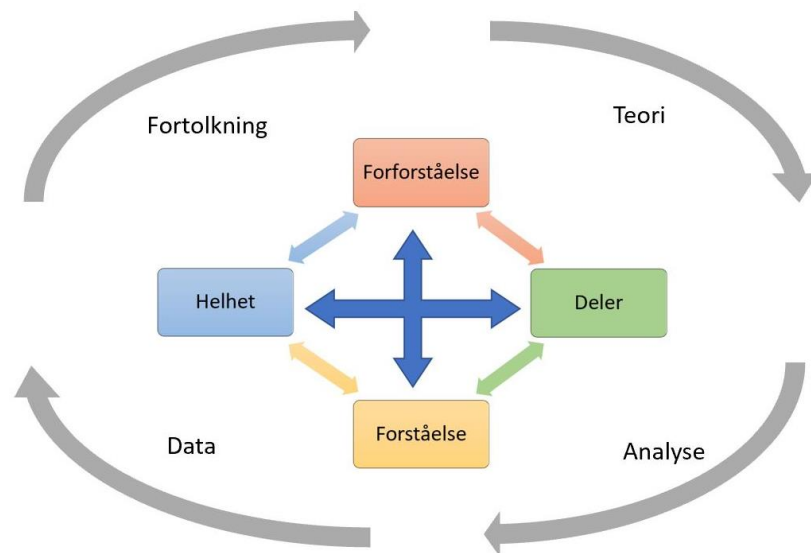
Under vil jeg beskrive nærmere forskningsdesignet for oppgaven, som også forklarer min rolle som forsker gjennom forskningsprosjektet. Deretter vil jeg forklare nærmere prosessen med koding og analyse, som bygger videre på transkriberingen nevnt i underkapitlet over.

3.5.1 Fenomenologisk forskningsdesign

For å svare på problemstillingens tema om overgangen fra barnehagen til skolen, ønsket jeg å få fram barnestemmen, et barneperspektiv. Siden jeg skal skrive en oppgave som skal få fram informantenes opplevelser av overgangen, er jeg opptatt av å se på personenes oppfatning av og erfaring med dette fenomenet. Derfor vil min studie være preget av kvalitative tilnærminger, og gjennom fortolkende teorier vil dette være med på å danne det teoretiske grunnlaget for å forstå utviklingen i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 19).

Ved å benytte et fenomenologisk forskningsdesign, ga dette mulighet til å konstruere kunnskap sett i sammenheng med min og informantenes erfaringer og virkelighetssyn. Hos Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99-100) beskrives denne tilnærmingen som å utforske og beskrive mennesker gjennom deres erfaringer og opplevelser av fenomenet, for å forsøke å forstå meningen i det som studeres. Fenomenologi kan derfor forklares som det å forsøke å forstå personenes subjektive verden slik vedkommende selv oppfatter den (Imsen, 2020).

Da jeg trådte inn i feltet hadde jeg med en egen forforståelse av det jeg skulle forske på, og gjennom teori har jeg dannet meg et bilde av informantenes verden. Samtidig ønsker jeg å møte mine informanter med åpenhet og genuin interesse for deres fortellinger og deres opplevelser, og på denne måten samle inn datamateriale som skal brukes videre i studien. Kvale og Brinkmann forklarer hermeneutikk som læren om fortolkninger av teksten (2018, s. 73). Når forsker skal finne informasjon i



Figur 2 Min forståelse av den hermeneutiske sirkel, inspirert fra (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 236-237) og (Postholm 2011, s. 19-20, 99-126)

datamaterialet som samles inn, må denne samtidig være åpen for at datamaterialet ikke passer sammen med egen forforståelse. Forskeren vil forsøke å presentere meningen til personene som studeres, og igjen forsøke å skape en dypere forståelse av det fenomenet som studeres. Denne kontinuerlige fram og tilbake-prosessen, mellom delene og helheten, mellom forforståelse og forståelse, er det Kvale og Brinkmann omtaler som den hermeneutiske sirkel, eller spiral (ibid., s. 236-237). Data og teori vil stadig ha en påvirkning på hverandre, og forskerens oppgave vil derfor også være å analysere de ulike delene for å senere kunne forstå helheten bedre (Postholm, 2011). I figur 2 har jeg tegnet opp min forståelse av den hermeneutiske sirkel, som også vil forklare den stadige runddans hermeneutikken er kjent for og som har vært gjeldene for denne studien.

Studien vil være preget av en fenomenologisk hermeneutisk forståelse. Jeg begynner hos barna (fenomenologisk), og gjennom deres subjektive opplevelser blir fenomenet tolket av meg i en veksling mellom deler og helhet, gjennom uformelle intervjusituasjoner,

transkripsjon og analyse av datamaterialet. Deretter settes dette sammen og jeg vil ut ifra runddansen presentert i figuren over, forsøke å komme fram til en forståelse av fenomenet.

3.5.2 Analyseprosessen

Etter transkribering av intervjuene, begynte prosessen med å sortere og kategorisere datamaterialet. Thagaard forklarer at analysen allerede starter idet forskeren trer inn i feltet (2018, s. 151), og at tolkningen av datamaterialet og analysen foregår gjennom hele forskningsprosessen. I kapittel 3.4.1 forklarte jeg at jeg hadde fordelt intervju spørsmålene i fem ulike temaer. Dette var derfor det første steget i inndeling av kategorier hvor målet var å enkelt kunne se sammenhenger mellom deltakerne (Thagaard, 2018). Videre i analysearbeidet har jeg valgt å bruke kategorisering og koding, for å sortere datamaterialet og se kategoriene i sammenheng med empirien. I analyseprosessen er det vanlig å starte med åpen koding som innebærer å dele inn intervjuet i koder, og sammenfatte det innsamlede datamaterialet og se etter viktige mønstre (Thagaard, 2018, s. 154). Til slutt kan forskeren sitte med flere koder. Derfor vil neste steg i prosessen være å sortere disse videre inn i kategorier som skal være med på å presentere hovedtemaene i forskningsprosessen. Jeg har i denne sammenheng sortert kodene på tre ulike måter.

I første steg i analyseprosessen valgte jeg å bruke temaene fra intervjuene. Deretter arbeidet jeg nærmere for å få en bedre oversikt over datamaterialet, ved å kategorisere og kode dataene. Etter at datamaterialet var kodet og kategorisert, startet prosessen med å sortere det under hvert tema. Etter første steg valgte jeg å sortere kodene inn under et *før – under – etter* – perspektiv. På denne måten fikk jeg selv en tydeligere oversikt over tidslinjen for den overgangen forskningsdeltakerne hadde vært igjennom. På denne måten kunne jeg også tydelig se hvilke koder som gjentok seg, og hvilke som også var mer sentrale enn andre. Ved å se kategoriene i sammenheng med Lillejord m.fl. sine fem forutsetninger for en god skolestart (prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner og hybrid pedagogikk), kom jeg til slutt fram til fire hovedkategorier. De fire hovedkategoriene er *Å lære skole, Relasjoner, Lek og Aktiviteter* og *trygghet og bekymringer*. Det er også disse som vil brukes i presentasjon av funn, i kapittel 4 og senere under diskusjon i kapittel 5.

3.6 Forskningsetikk

I kvalitativ forskning kommer forskeren tett på informantene, noe som krever at forskeren må beskytte informantens identitet (Thagaard, 2018, ss. 21-22). Derfor er det viktig å følge noen etiske retningslinjer for å sikre at de personene som deltar i forskningen blir ivaretatt, respektert og får tilstrekkelig informasjon om rettigheter og formål med studien, og hva det vil innebære for dem å delta i prosjektet.

3.6.1 Forskningsetiske vurderinger

Forskeren har en plikt til å følge forskningsetiske retningslinjer når det samles inn personopplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere enkeltpersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I denne masteroppgaven har jeg forholdt meg til regelverket i NSD og Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg søkte NSD for godkjenning til å behandle personopplysninger og muligheten for å ta lydopptak under intervju av elevene og de voksne. Søknaden ble etter hvert vurdert til å være i tråd med de forskningsetiske retningslinjene³.

3.6.1.1 Fritt, informert og uttrykkelig samtykke

Etter at søknaden ble godkjent kunne jeg gå i gang med datainnsamlingen, og sikre meg at informasjonsskrivet til informantene ble sendt ut. Informasjonsskrivet informerte om studiet, hva det innebar for informanten og/eller informantens barn å delta og til slutt en samtykkeerklæring⁴. Samtykket skulle være fritt, informert og uttrykkelig, hvilket innebærer at deltakerens deltakelse er *frivillig*, de har fått *tilstrekkelig informasjon* om prosjektet og at de til enhver tid har mulighet til å avstå, avbryte eller få slettet eller endret datamaterialet som er samlet inn (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, ss. 14-15). Christoffersen & Johannessen forklarer at dette samtykket kan være muntlig, skriftlig eller elektronisk (2012, s. 45). NESH anbefaler derimot at samtykket bør være dokumenterbart, slik at forskerens ansvar og forskningsdeltakers rettigheter blir tydeliggjort, og man unngår eventuelle problemer i ettertid (2016, s. 15). På grunn av koronasituasjonen var det imidlertid vanskelig å få skriftlig samtykke fra alle deltakerne,

³ Se vedlegg 3 – Godkjenning av NSD

⁴ Se nederst i vedlegg 1 – Informasjonsskriv

derfor ble noen samtykker skriftlig med signatur, og noen gjennom muntlig samtykke. Ved muntlig samtykke var jeg ekstra nøye med å kontrollere at informanten hadde lest gjennom informasjonsskrivet og samtykke erklæringen, og hadde forstått innholdet og deres rettigheter.

3.6.1.2 Intervju av mindreårige deltakere

I punkt 14 i retningslinjene til NESH, stilles det særlig krav til hensyn og beskyttelse av mindreårige deltakere (2016, s. 20). Å inkludere barn i forskningen kan gi verdifulle innsyn i hvordan verden oppleves av barna selv, for som Tiller (2006) forklarer er det kun barnet selv som vet hvordan det har det. Da barna i denne studien er mindreårige, krevdes det et samtykke fra foreldrene/foresatte, på vegne av deres barn. Selv om foresatte gir samtykke, krever barneloven at mindreårige som er i stand til å danne egne synspunkter i en sak, også skal bli informert, kunne si sin mening og ta egne valg (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 20). Barna kan gjerne si ja på forhånd, fordi lærer og/eller foreldre har sagt at de skal delta, men de har også rett til å selv gi sitt samtykke og muligheten til å få tilpasset informasjon og trekke seg hvis de ønsker det. Derfor valgte jeg i møte med barna, å spørre om de ennå ønsket å snakke med meg, og samtidig gi dem en tilpasset beskrivelse av hvem jeg er, hva jeg ville spørre dem om og at det var frivillig for dem å delta og de kunne selv velge om de ville svare på spørsmålene eller ikke.

3.6.1.3 Personvern

I min studie er det ikke behov for behandling av sensitive opplysninger, men likevel kan det komme opp noen opplysninger som kan spores direkte eller indirekte til deltakerens privatliv. Måten konfidensialiteten ble tatt hensyn til i min studie, var ved å fjerne navn på personer og skolenavn i transkripsjonene. Alt av datamaterialet forble lagret enten på båndopptakeren eller på en nettbasert server som var passord beskyttet. Alle lydopptak ble slettet etter at transkriberingen var ferdig.

3.7 Kvalitet i studien

Når man skal vurdere kvaliteten i arbeidet i en studie, må man se dette i lys av situasjonen studien er gjort. Møtet med informantene, situasjonen med koronapandemien, samfunnet

skolen befinner seg i og året denne overgangen fant sted, er alle faktorer som spiller inn for kvaliteten i studien.

3.7.1 Studiens pålitelighet (Reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet

Når man skal se på om forskningsdataen er pålitelig, eller reliabel, vil det være nødvendig å reflektere og begrunne de ulike valgene som er gjort i løpet av studien. Thagaard (2018, s. 187) forklarer reliabilitet ved at resultatene i en studie kan reproduseres i andre studier. Hvis en annen forsker hadde brukt samme metoder, skulle forskeren fått likt resultat. I kvalitativ forskning vil denne tankegangen kunne stride med fenomenologien, siden møtet mellom forsker og informanter påvirkes av ulike faktorer som tid, relasjoner og situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Om en annen forsker hadde gjennomført samme studie med andre informanter på en annen skole, ville denne forskeren fått andre svar. Derfor har det vært viktig å beskrive valg, refleksjoner og framgangsmåter og være mest mulig nøyaktig i framstillingen av dette. Ved å ha minst to informanter for hver av gruppene foreldre og barn, har dette vært med på å styrke studiens pålitelighet, på bakgrunn av studiens rammer.

For å sikre studiens gyldighet og pålitelighet har jeg sett på sammenhengen mellom virkeligheten (empirien) og teorien. I kvalitative forskningsprosjekter kan det være vanskelig å vurdere studiens pålitelighet og gyldighet fordi man ikke kan si hva som er en riktig presentasjon av virkeligheten, da den hele tiden konstrueres fra individets egen oppfatning av fenomener.

Utvalget i denne studien er knyttet til én førsteklasse ved Lønneberget skole. Det som utvalget i denne studien forteller, vil beskrive deres virkelighet. En svakhet i studien kan være at jeg har møtt barna i en unaturlig setting, altså intervju. Jeg har ikke observert dem i deres «rette element» (i skolen), hvor fordelen er et forsterket innsyn i barnas perspektiver. Med tanke på de begrensningene jeg møtte, har imidlertid intervju vært nødvendig, og etter min mening gitt et godt innsyn i barnas opplevelser.

Med overførbarhet handler det om hvorvidt tolkningene og funnene i denne studien kan overføres og være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 182). Jeg håper at de funnene og resultatene som forekommer i denne studien vil oppleves som nyttige for andre lærerstudenter, pedagoger, barnehagelærere og lærere, i arbeidet for en god overgang for barna.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de empiriske funnene fra analyseprosessen, for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene:

Hvordan oppleves skolestarten av barna og de voksne og hvordan forberedes barna for å gi dem best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag?

I analyseprosessen kom jeg fram til fire hovedkategorier *Å lære skole, Vennskap og relasjoner, Lek og aktiviteter* og *Trygghet*. Hver av disse kategoriene har tilhørende underkategorier. Under vil jeg presentere funnene som bygger på analysen av datamaterialet.

4.1 Å lære skole

Det er mye som skjer det siste året barna går i barnehagen, og til de begynner på skolen. De møter ulike skoleforberedende aktiviteter, lærer seg regler og skal etter hvert møte en ny hverdag i skolen. For å skape en god overgang for barna er det også viktig at samarbeidet rundt forberedelsene til barnet fungerer godt, både mellom barnehagen, skolen og foreldrene.

4.1.1 Skoleforberedende aktiviteter

Elevene kunne huske flere aktiviteter og tiltak som barnehagen gjorde, med blant annet skolefaglige aktiviteter, at de sang sanger og møtte andre barn i vennskapsklubben og førskoleklubben.

Intervjuer: Husker dere om dere øvde på skoleting, når dere var i barnehagen?

Annika: «Vi hadde sånne hefter, også sang vi mange historier»

Tommy: «ja, jeg brukte å lære meg litt 'matte»

Ida og Emil fortalte om et hefte de hadde brukt i barnehagen, hvor de lærte litt om tall, bokstaver og andre elementer de kanskje ville komme til å møte i skolen. Samtalen nedenfor viser hvordan de snakker om vennskapsklubben og førskoleklubben, og hvordan de diskuterer hvor gammel man måtte være når man var i disse klubbene. Noe som var interessant i denne diskusjonen, var hvordan elevene startet med å fortelle hva 'jeg' gjorde, til å fortsette med å snakke om hva 'dem' gjorde;

Ida: «eh, vi gjorde litt sånn hefte i barnehagen»

Emil: «Jeg brukte å være på en sånn klubb, sånn ... Vi sang sanger og sånt»

Ida: «Ja, jeg har vært på førskoleklubb og det har han Emil også. Men 'først måtte vi på vennskapsklubben, [...] for i vennskapsklubb er sånn at det er litt for små unger [...]»

Ida: ... man begynte på vennskapsklubb når det var ... når dem var tre år»

Emil: eller fire ...

Ida: eller fire, åsså blei dem 'fem

Emil: Da skulle dem begynne på førskoleklubb

Til slutt avslutter Ida med å si «... og DET er da man snart skal begynne på skolen». Da er det de som er de store barna. Ida og Emil er begge fra samme barnehage, men også Annika og Tommy, som er fra ulike barnehager, fortalte de at de gjorde hefter i barnehagen, og at de var på vennskapsklubb og førskoleklubb. Samtalen viser at elevene var klar over hva de gjorde, og at det de gjorde i vennskapsklubben og førskoleklubben var for å øve seg til at de skulle starte på skolen.

Opplevelsen av skoleforberedende aktiviteter fra foreldrenes side var noe mer varierende. Begge foreldrene forteller om et godt opplegg, fram til nedstengingen av Norge, på grunn av Covid-19 våren 2020. De forteller begge om savnet etter skolebesøk og verdien av det å ha sett ansiktene til de andre elevene barnet skulle starte i samme klasse med.

«[...] Men dem hadde jo det her forløpet med venneklubben og den første delen av førskoleklubben, helt til Norge stengte ned. Så den ble kanskje tryggere den skolestarten til mitt eldre barn, enn til hun yngste som begynte i første dette skoleåret.»

Foreldreinformant 2 forteller om et forberedende forløp som hadde vært ganske likt for begge hennes barn, da begge hadde gått i samme barnehage. Derfor kunne hun også merke forskjellen på opplevelsen den siste tiden før skolestarten, av at både hun som forelder og

barnet som skulle starte på skolen, var noe mer usikre enn barnet hadde vært tidligere. Hun kunne fortelle at barnehagen og skolen følger en årsplan, hvor denne foresatte opplevde å få mye informasjon både fra barnehagen og fra skolen. Her forteller forelderen også om vennskapsklubben og førskoleklubben, som også elevene har trukket fram som viktige når de skulle øve seg på å bli skoleelever.

«Der møtes de for lek og slikt. Også blir de året etter i samme gruppe som kalles for førskolegruppe [...] de leker i lag og blir kjent med andre barn på de forskjellige avdelingene som skal begynne på skolen sammen med.»

Ut fra samtalen over forteller foreldreinformanten at hun tenker det er et positivt tiltak fra barnehagen, å la barna bli kjent med flere barn før skolestarten. I samtalen med Ida og Emil forteller de om de samme lekerommene og aktivitetene de gjorde i barnehagen, og at de kjente hverandre godt, selv om de gikk i ulike avdelinger i barnehagen. Etter at de startet i samme klasse, har de blitt gode venner. Samtalen over med foreldreinformant 2 kan derfor forsterke det elevene forteller, og at tiltakene som barnehagen har gjort før skolestarten kanskje har gitt Ida og Emil en økt trygghet før skolestarten.

Av konkrete forberedende aktiviteter var det en foreldreinformant som trakk fram 'hjemmelekser', som hun opplevde som merkelig. Hun hadde et eldre barn som hadde hatt veldig stor glede av å gjøre disse oppgavene, og valgte derfor å forsøke å motivere barnet som nå skulle starte på skolen til å gjøre dem. Hun opplevde derimot at barnet ikke viste noen interesse for å gjøre slike oppgaver. Informanten forteller: «Så jeg tok det fram, og hvis det var noen matteoppgaver så tegnet hun over matteoppgavene, laget en blomst. [...]». Det er kanskje også disse hjemmeleksene elevene snakker om, når en elev forteller at «... vi gjorde litt sånn hefte i barnehagen» og en annen elev forteller at han «brakte å lære litt matte».

4.1.2 Regler og struktur

Når jeg spurte elevene om de hadde lært noe i barnehagen, som også var viktig å kunne i skolen, svarte alle elevene om regler som de måtte følge.

Emil: «at man ikke må slå hverandre ...»

Ida: «ja, vi får ikke lov å lekesloss!»

Annika: «Jeg tror det er å være snill mot andre, også å høre på stoppregelen»

Tommy: «Også lærte jeg meg hva å respektere betyr, det er at, altså, at man bare sier ... hvis man sier 'neeei, jeg vil ikke det, da sier man ok.' det er å respektere.»

Elevene fortalte ganske stolte om alle reglene de kunne fra barnehagen, samtidig som Ida og Emil ble revet med av regelen å *ikke slå*, som etter hvert utviklet seg til en morsom samtale der de begge flirte godt, for det var en plass de husket at de fikk lov å lekesloss; «... men, bare på kilerommet der, på madrassen [...] men ikke alltid. Kun hvis det var greit for de voksne.» Dette sitatet kan tyde på at barna forstår at de voksne må regulere deres handlinger, at det er de som bestemmer.

Det som også var viktig når de hadde begynt på skolen, var å lære seg å være elev. Dette innebar å følge de gamle reglene, samtidig som de hadde lært noen nye regler som var viktige å følge i skolehverdagen.

Intervjuer: Har dere noen regler dere må følge på skolen?

Annika: «ikke slå, ikke krig, ikke sloss ikke, ja, ikke hive snøballene»

Tommy: «og når vi er inne er det stille, og ha godfart, ja, innefart, OG se på de voksne, og høre på dem.»

Ida: «Hender og føtter for seg selv!»

Emil: «egentlig bare fem!» (han holder fram fem fingre)

Ida: «ja, også må man ha ... spisse ører. For å høre!»

Emil: «Man må lytte ørene»

Ida: «Ja, det er det samme egentlig [] at man må ta *ut rusk i øran* (Både Emil og Ida flirer)»

Ut ifra denne samtalen kan vi se at regler er noe elevene mener er viktig å kunne i skolen. Når jeg spurte dem tidligere om hva som var viktig å lære seg i barnehagen, som også var viktig å kunne i skolen, var det også regler elevene trekker fram. Det som går igjen i samtalen med

elevene, er at den første tiden bærer mye preg av å lære seg struktur og regler i hverdagen. Samtidig får man inntrykk av at skolen gjør mye av det som er viktig for elevene, som å leke, være ute, leke i skogen og i skolegården.

4.1.3 Samarbeid

Lærerens forberedelser til å ta imot en ny førsteklasse er en del av en større prosess med ulike faktorer som skal på plass. Barna kommer til skolen med svært ulike kompetanser, som kan variere ut fra hvilken barnehage de kommer fra. Læreren opplever at noen barnehager har hatt et mål om å gjennomføre skoleforberedende aktiviteter, med å lære bokstaver og tall, mens andre kanskje hatt litt mindre fokus på dette, og arbeidet mer med lek, sang og å være ute.

«... jeg kunne gjerne tenkt meg å få vite litt mer, så kunne vi jo kanskje startet med noe som var litt kjent, men ... Alle gjør jo forskjellige ting, haha. Men det er dårlig ... vi vet lite.»

Hun forteller om et savn etter mer innsyn i hvilke aktiviteter elevene var vant med å gjøre i barnehagen, hva de har med seg av erfaringer. Hun understreker også ønsket om at barna skal kunne de grunnleggende ferdighetene, som å kunne klare seg selv på do, kle på seg selv, samt selvstendighet. Det er mange områder som må være på plass før skolestarten på høsten. Hun forteller om overgangsskjema som sendes fra barnehagen, hvor det kommer informasjon av hva de har arbeidet med, hva barnet kan og eventuelt ikke mestrer, og annen informasjon som er viktig å vite for lærerne og SFO. Videre forteller hun om planleggingsprosessen fra de får informasjon om barna, til prosessen med å bli kjent med hver av barnas behov for å best kunne planlegge og tilrettelegge for hvordan det kommende skoleåret skal bli. Hvis det skulle komme fram spesielle tilfeller, om barn med andre eller ekstra behov, blir kontaktlærerne nærmere inkludert i den grad det er nødvendig. I slike tilfeller blir det lagt til rette for observasjoner og ekstra samtaler. Læreren forteller at hun har tillit til systemet og har en følelse av at samarbeidet mellom alle partene gjør at overgangen fungerer godt på hennes skole.

«[...] Men det vi har gjort, vi har jo før sommerferien, så møttes vi som skulle være kontaktlærere, den som skulle være baselærer på SFO og vår fagleder, også leste vi igjennom alle de her overgangsskjemaene. Så arbeidet vi med alle de geografiske inndelingene, også hadde jo de andre to lærerne vært med på noen møter (ved spesielle

henvendelser). Der så vi om det var behov for noen endringer og ... ja, forsøkte å lære oss litt å kjenne gruppa, bare ved å lese og høre på de møtene som hadde vært [...] så man forsøker jo å danne seg et lite bilde på hva de liker, interesser, søsken [...]»

Sitatet viser hvor omfattende lærerens forberedelser er, for å ta imot førsteklassen. Den siste delen av sitatet forteller også hvordan koronapandemien har påvirket denne skolestarten, både for barna og for lærernes del, da de ikke fikk møte hverandre før første skoledag. Om det skulle være noe spesielt de må ta hensyn til før skolestarten, forteller hun at det i de fleste tilfeller står et notat i overgangsskjemaet. Hvis man har oppdaget noe på førskoledagene (før korona) eller i et notat, legger de på best mulig måte til rette for en god skolestart for barna.

«[...] også kan det jo være at det stod for eksempel hos en av mine elever at barnet var litt bekymret, gruet seg, hadde ikke så lyst til å starte. Når det er slike ting pleier vi å ringe foreldrene før skolestart og høre hvordan det går, for å forsøke å starte på en bra plass. For da kan jo dem si til barnet hjemme at *‘Ja, nå har jeg snakket med læreren din og hun gleder seg til å se deg på mandagen’*, så det pleier vi å gjøre hvis vi vet at det er ett eller annet.»

Dette sitatet viser at lærerne har et stort ønske om å vite om elevene er klare for å starte på skolen, og hvem de kanskje skal holde en ekstra hånd på skulderen til. Samtidig kan vi forstå at læreren tidlig er ute etter å danne et godt samarbeid med de foresatte hjemme til det bekymrede barnet, for at barnet skal kunne få en best mulig skolestart.

4.2 Relasjoner

I skolestarten vil barna måtte gi slipp på gamle relasjoner, både de voksne i barnehagen og venner som skal starte på en annen skole. Samtidig vil elevene danne nye relasjoner i skolen. Dette var et tema som var svært viktig for elevene. De fortalte om hvem de savnet fra barnehagen, hvem de hadde møtt som nye venner i skolen og hvem de lekte godt sammen med i friminuttene.

4.2.1 Nye vennskap

Første skoledag kan være preget av mange inntrykk for de nye førsteklassebarna. Det er stolte foreldre, spente barn, nye og gamle ansikt og starten på en ny hverdag for barna. Under

samtalen med elevene, spurte jeg om de husket noe konkret fra første skoledag. Alle fire elevene nevnte ulike ting de husket, og som var viktige for dem. Alle var veldig opptatte av hvem de hadde fått som nye venner. Under er et lite utdrag fra intervjuet:

Intervjuer: Husker dere noe fra første skoledag?

Ida: «Når jeg kom (til skolen), da ville ho *** dumpe, og det var første gang jeg traff ho [] jeg sa at jeg hadde også lyst å dumpe, så da lekte vi sammen.»

[...]

Emil: «... og det er mange som tar med folk, også ser man hvem som *veier mest* (flirer). [] at man er flere folk med, også veier man.»

Ida og Emil fortalte om dumphuska som viktig i skolestarten. Det er rundt dumphuska Ida forteller om å knytte et nytt vennskap, og Emil understreker at dumphuska er en viktig arena der flere er sammen. For den andre elevgruppa var det også vennskap som stod i fokus, både nye og gamle:

Annika: «Ehm, jeg husker at da regnet det ganske mye»

Tommy: «... også hadde vi sånn fothilsen»

Annika: «også husker jeg at det var mange folk framfor ***, også var det et lite hull, også vinket jeg til ho ***»

Intervjuer: Ble dere kjent med noen nye da dere startet på skolen?

Annika: «Den første jeg ble kjent med var for eksempel han ***!

[...]

Tommy: «[...] Vi kjente ikke så veldig godt hverandre, men nå når vi hadde hatt konserter også skulle vi ta buss, da ble vi litt bedre kjent»

Annika: «(flirende) Ja, da ble vi litt bedre venner - OG at vi var i familiegruppe. Da fikk vi litt mere tid»

Tommy: «også, også den første vennen jeg fikk på skolen [...] han heter ***, han var kjempesnill, vi lekte og tegnet og lagde sånne navnelapper vi skulle ha her sammen (peker på brystet) også spurte han *** at ‘skal vi være venner?’ også svarte jeg ja»

Å skape gode relasjoner i klasserommet er selvfølgelig en viktig del av skolehverdagen. Det innebærer at elevene får tid til å bli kjent med sine nye klassekamerater på ulike arenaer, som da Tommy og Annika forteller om at de ble bedre kjent da de hadde vært på en konsert sammen i skoletiden. Lærerinformanten forteller at det i tillegg er viktig at de sosiale relasjonene også skjer på fritiden. Derfor har skolen satset på å danne *familiegrupper*, der målet er at barna skal møtes på fritiden, samtidig som foreldrene blir kjent med de andre foreldrene til barna i klassen. Dette er noe elevene også legger merke til som et positivt tiltak. Annika forklarer nettopp dette, at de «fikk mer tid» når de også var i samme familiegruppe. Også foreldrene kunne fortelle at de opplevde familiegruppene som et positivt tiltak. De forteller om at de får bli kjent med barn de ikke har sett før, og får møte foreldrene til de andre barna i klassen. «[...] så det er en fin måte å bli kjent med de andre i klassen.». Det at foreldrene blir inkludert og kjent med de andre foreldrene, mener læren er positivt for klassemiljøet i skolen.

«[...] da er jo meningen at de skal møtes på fritiden en gang i måneden, og kanskje foreldrene kan ta seg en kaffekopp og ... så vi er jo veldig på det der at foreldrene skal bli kjente også [...]»

At foreldrene også får relasjoner seg imellom, er noe som kan være positivt om det skulle oppstå ulike situasjoner hvor kontakt skole-hjem er nødvendig. I tillegg til familiegruppene, har skolen også vennegrupper og lekegrupper, som brukes mye i skolens friminutt og aktiviteter, hvor barna får vite hvem de skal leke sammen med. Hvis de har behov for det, får elevene også beskjed om hva de skal gjøre/leke når de er i lekegruppene.

4.2.2 Gamle relasjoner

Elevene forteller om mange positive opplevelser med å begynne på skolen, som nye vennskap og trygge voksne rundt dem. Samtidig er det ikke kun positive erfaringer ved å begynne på skolen. Ida trekker fram savnet etter de voksne pedagogene fra barnehagen; «Jeg savner de som jobba der, fordi guttene, de var veldig snille, fordi de lagde klatrevegg til oss [...]».

Denne aktiviteten med klatringen er kanskje noe som har betydd mye for både Ida og Emil, da

de begge forteller om klatreveggen de hadde i barnehagen og om utflukter hvor de hadde fått klatre med klatretau. Ida nevnte flere ganger spesifikt «guttene» (de mannlige ansatte i barnehagen), og det kan tenke seg at hun tenker på spesielle hendelser med voksne hun var glad i. «En i barnehagen min, han *navn*, spilte alltid historier til oss.».

Også gamle vennskap med de andre barna var noe elevene trakk fram som noe de savnet fra barnehagen. Tommy forteller om en god venn som var begynt på en annen skole, som han savnet veldig mye:

Tommy: «Hvis alle alltid kunne gått i barnehagen, da hadde jeg alltid møtt han *Karlson*, vi va 'bestevenner.»

I: Er dere begynt på ulike skoler?

Tommy: «Han Karlson, han som var kjempeflink å tegne han, han begynte på *skolenavn* [...]»

Annika kunne også fortelle at hun hadde to venner som var begynt på en annen skole:

Annika: «To i barnehagen min, de går på *** skole. De var kjempebra venner. De pleide å ta oss- de var romvesener, også pleide vi å ta dem, også måtte jeg og *navn* springe.»

Fra sitatene over kan vi forstå at det er venner som Tommy og Annika hadde fra barnehagen, som de ikke ser like ofte lenger. De har begynt på ulike skoler, og begge informantene forteller om savn etter å kunne se dem hver dag, som de gjorde da de gikk i barnehagen. Begge forteller derimot at de bruker å leke sammen med de gamle vennene sine på fritiden, når de ikke er på skolen. Likevel kan det Tommy forteller, om at hvis de alltid hadde gått i barnehagen, så ville han fortsatt vært sammen med Karlson, kanskje si oss noe om at å gå fra barnehage til skole kan være en sårbar prosess.

4.3 Lek og aktiviteter

Flere av elementene barna var opptatte av når de skulle fortelle om hva de gjorde i barnehagen og på skolen, handlet om hva de lekte og hva de likte å gjøre når de er på skolen og da de gikk i barnehagen.

4.3.1 Lekerom og lekeapparater

Mye av det som går igjen når barna forteller om barnehagen, er savnet etter lekeapparatene i uteområdet og lekerommene inne i barnehagen. For de elevene som hadde gått i samme barnehage, kunne samtalen om lekerommene og lekestativer ute bidra til lange og konkrete fortellinger, om hva de gjorde og hva de husket.

Intervjuer: Er det noe dere savner fra barnehagen?

Ida: ... ja det der lekerommet når jeg gikk på *avdelingsnavn*, før var det et romvesen rom, og nå er det blitt et lekerom, og da er det fullt av masse baller som man kan hoppe i, også er det en ribbevegg der. Så nå synes jeg det er det jeg savner litt.»

Både Ida og Emil kunne fortelle hvor man måtte gå for å komme seg til de ulike lekerommene i barnehagen. De nevnte også lekeapparater ute rundt hele barnehagen som noe de savnet. På skolen er det også mye å fortelle om lekeapparater og hva de gjør av aktiviteter. Da jeg tidligere spurte om hva elevene husket fra første skoledag, var det lekeapparatet dumphuska som var viktig for dem.

Intervjuer: Hva bruker dere å gjøre, når dere er på skolen?

Annika: «Vi gjør litt forskjellig ... vi har stasjoner nå.»

Tommy: «- også har vi lekt veldig fint, jeg, Annika, ***, *** og mange andre. [...]»

[...]

Tommy: «Jeg bruker å leke oppe i skogen, og litt nede på forskjellige steder [...] også lekte jeg mest der (han peker), her på framsida, der det var den der hula, med hull.

Annika: «Vi bruker å leke på litt forskjellige steder»

I samtalen over svarte elevene først kort om hva de gjorde rett før de møtte meg, men samtalen endret seg fort over til at de hadde lekt, og om hvor de bruker å leke på skolen. Dette kan fortelle oss hvor viktig leken og lekeapparatene er for elevene når de er på skolen. Lærerinformaten forteller også at de har kjøpt inn leker til førsteklasse, som de kaller for «skolelekene». Læreren opplever at elevene *elsker* å bruke disse lekene, alt ifra ute-leker som

akebrett, spader og bøtter, til tegnesaker, perler og lignende: «[...] at det er 45 minutter igjen av skoledagen, så tar vi fram masse leker på kontoret som de ikke får bruke på SFO, [...] så velger alle seg en ting.» Dette blir ofte brukt som belønning for godt arbeid mot slutten av dagen, eller bare som en positiv opplevelse gjennom skoledagen.

4.3.2 Lekende tilnærminger i skolen

Jeg hadde på forhånd fått vite at elevene hadde hatt stasjonsarbeid i matematikk på utsiden av skolen, i området hvor det var laget en snøhule. Selv om elevene hadde hatt matematikkundervisning, var det frileken de husket best fra timen.

Tommy: «Vi hadde sånne der stasjoner at, [...] så var det liksom frilek [...] vi kunne være på fremsiden her, så var det liksom frilek [...], da var jeg og Annika, *navn*, *navn* og lekte, men de andre kom ikke før etterpå.»

Ut ifra sitatet kan vi forstå hvor viktig leken og lekeapparatene er for disse elevene i skolehverdagen. Leken er også den hverdagen de er kjent med fra barnehagen. Jeg spurte om de hadde lært noe i matematikk, og både Tommy og Annika svarte ja, men det var leken de ønsket å fortelle om. Jeg spurte også Ida og Emil om hva de hadde lært på skolen:

Ida: «ehm, vi bruker å lære litt om jula.. og påske.»

[...]

Emil: «Ja, da lagde vi påskekyllinger»

Ida: «[...] også måtte vi tegne øyner, og jeg synes det var pent å bare ta på en sløyfe.»

Også her kan jeg se at leken er viktig for barna, Da elevene fortalte om hva de hadde lært om påsken på skolen, var det påskekyllingene de hadde laget som var det de husket best.

Selv om barna har mye positivt å si om opplevelser fra skolen, er det ikke kun gøy aktiviteter de forteller om. Ida og Emil forteller om hjemmeleksene som de synes kan være litt vanskelige:

Ida: «[...] det går fint, men av og til kan det være litt vanskelig»

Emil: «... fordi, noen ganger bruker jeg å bli så lei av å lese alt om ordene *der* (lattermild tale) fordi, jeg bruker å lese min første lesebok etter jeg skulle legge meg»

Ut fra det elevene forteller her, kan vi forstå at skolen har en lekende tilnærming til de fleste fagene, siden Tommy forteller om frilek i matematikktimen og at de lager påskekyllinger når de har lært om påsken. Selv om Emil forteller at han er lei av å lese om *alle ordene*, forteller han det med en munter tone, og ikke på en usikker og klagende måte.

4.3.3 Skolehverdagen etter fagfornyelsen

Det som var spesielt med denne overgangen, var at den høsten elevene begynte på skolen, var samme høst den nye læreplanen LK20 trådte i kraft. Dette har også vært med på å endre måten lærerne i dette førstetrinnet har arbeidet for å tilnærme seg de nye kompetansemålene. Læreren forteller om utfordringer og oppturer de har hatt dette skoleåret, hvor det har vært svært spennende å tenke annerledes, at samarbeidet på teamet har fungert godt og at de har fått til mye og gjort mye forskjellig.

«De andre årene har vi jo følt '*å herregud, at nå må vi bare peise på med, for å få gjort ... de må klare å lese før jul*' men i år så har vi tatt mye mer ... de har hatt veldig mye frilek, vi har liksom sørget for at vi har frilek hver eneste dag, men også mye styrt, som butikklek og slikt inne. For man lærer jo veldig mye av det.»

Sitatet over viser at denne læreren opplever mer pusterom og en mer lekpreget hverdag for elevene i denne klassen. De har fått muligheten til å leke mye, både styrt lek og frilek, noe også elevintervjuene har vist oss. Hun forteller videre om verdien leken har for læringen til barna. «... altså i starten blir de kjent, de utvikler seg jo, de lærer seg jo flere ferdigheter, som konfliktløsninger og slikt gjennom leken». Samtidig bekrefter hun at hun ikke opplever elevene i denne klassen som svakere enn elevene hun har hatt i LK06. Selv om sitatet over viser hvor positivt fagfornyelsen har vært i denne klassen, har det også vært utfordringer.

«[...] må man jo tenke litt annerledes enn det vi er vant til, men vi har jo begynt med slike enkle ting, sånn som butikk. Og det har vi jo gjort mye, og barna de 'elsker jo butikklek. Det er liksom det store.»

Nye rutiner må innarbeides, og det må jobbes med andre måter å tilnærme seg skolens fag og hverdag på. De tester ut nye arbeidsmåter, hvor noen klaffer godt, som butikkleken nevnt over, og andre ikke treffer like godt.

4.4 Trygghet og forventinger

Begge foreldrene forteller om deres barns motivasjon for skolen, om barnet viste interesse for skolen eller ikke var klar for skolen. Den ene foreldreinformanten forteller om sitt barns stadig økende interesse for skolen før skolestarten. Barnet var motivert og lærevillig, ville øve på å skrive ord som var viktige for henne, telle så langt hun kunne og lære seg engelske ord. «Hun var klar, sånn sett» forteller moren. Hun forteller at barnet i stor grad interesserte seg for skolefaglige ting, og ønsket å lære seg mer. Denne familien hadde imidlertid gått igjennom en større forandring i hjemmet, som forelderen nevnte hadde gjort barnet noe mer utrygg i løpet av sommeren. Dette gjorde at barnet hadde begynt å grue seg til å begynne på skolen, og ville helst ikke være så lenge borte fra hjemmet. Selv om det er gjort grundige forberedelser før skolestarten, så viser denne situasjonen at skolestarten kan være utfordrende for barnet, med nye relasjoner som skal dannes og tilvenning til en ny hverdag i skolen. Det er en stor endring, å skulle gå fra barnehagen til å starte på skolen.

Den andre foreldreinformanten fortalte om litt andre bekymringer for om barnet var klart til å starte på skolen. Barnet er ei svært aktiv jente, som i utgangspunktet ikke viste noen interesse for skolen. Hun hadde mest lyst å leke:

«[...] hun hadde ikke noe lyst å snakke om skolen, var ikke noe interessert. Det var litt når *storesøsken* hadde hjemmeskole under koronaen, så synes hun det var litt spennende med de digitale leksene, for noe var jo som et slags spill, ‘det syntes hun var litt spennende. [...]»

Barnet var i utgangspunktet ikke så klar til å starte på skolen, og kanskje har etablerte forventinger om at man måtte sitte stille, skrive og regne vært en faktor for dette. Likevel kan moren fortelle at barnet var nysgjerrig da hun så hvilke lekser storesøsken gjorde. Når det var digitale oppgaver, sanger eller andre aktiviteter som storesøsken hadde i hjemmelekser, kunne barnet vise en større interesse for hvordan det er å starte på skolen «Hun tenkte ‘åja, er det *det* dere gjør på skolen, det er jo litt morsomt’». I arbeidet rundt skolestarten, kan

førsteklasselæreren forvente å møte på barn som er usikre eller kanskje ikke like klar for skolen. Dette er også noe foreldrene over nevner som en bekymring før skolestarten. Likevel forteller læreren at hun heller opplever spente barn som er nysgjerrig på skolen, enn de som ikke er skoleklare:

«... akkurat første dagen, så har dem kanskje med nye pennal og ny sekk, og kanskje fått klær ... det har vært mye prat om at de skal begynne på skolen. Dem er veldig klar. Og de elsker jo, i vertfall det første halve året, å arbeide i bøker, det er liksom det store. [...] Nå er det jo Fagfornyelsen, så vi prøver å ha mye mer lek og vi arbeider veldig mye mer annerledes nå enn før.»

Lærerinformanten forteller at i starten av skoleåret går fokuset mest på å kartlegge barnas kompetanser innenfor fagene, og å bli kjent med hvem barna er. Sitatet over forteller også noe om forventningene barna kommer med til skolen. De har kanskje fått høre hjemmefra om hva de skal møte i skolen, og læreren forteller nettopp dette, at barna er svært ivrige nettopp etter å lære seg å telle og skrive, «dem forventer at det er det vi skal gjøre også, og det er mange i starten, når vi leker mye, så spør de ‘når skal vi ha skole?’». Læreren forteller videre at det kan være en utfordring, å nettopp møte alle elevene sine forventninger til skolen «... svarer ’her er jo skolen.’». Sitatene viser at læreren forsøker å møte barnas forventninger til skolen, og samtidig ha mye lek og moro i løpet av skoledagen. Barna var ivrige etter å få seg en bok og blyant i starten, og som læreren sier «... det er liksom det største i livet, haha. Så vi prøver jo å ha mye fokus på det sosiale, å bli trygg, men at vi også gir de som er veldig skoleklare litt sånn ‘nå er vi på skolen’, at vi jobber litt også». Det læreren også understreker flere ganger, er hvordan fagfornyelsen har gitt rom for mer lek, og muligheten til å bruke mer tid på hvert tema i fagene. Lærerinformanten forklarer at det tidligere ofte var mye stress med alt elevene skulle kunne allerede før jul. Nå forteller hun om en hverdag hvor de får arbeide mer temabasert og velge mer fritt mellom metoder. Hun understreker at det ikke har så mye å gjøre med hva de gjør når de begynner på skolen, men at det som er spennende i starten er de små tingene som gjør at alle føler seg inkludert, for eksempel at alle har fått skolesekken.

Intervjuer: Hvordan er det dere arbeider for å skape en trygg og god overgang til skolen?

«[...] vi må jo først bli kjent med dem. Det er jo det vi gjør de første ukene. Så, har vi jo veldig mye fokus på regler og rutiner at de skal være trygge på å vite hvordan ting gjøres her, så det er slike ting i starten. [...] Vi ønsker jo at dem skal like skolen og at her er vi alle venner, vi kjenner hverandre, ja, så vi har ikke så veldig stort faglig fokus i starten. [...]»

Læreren forteller at det største fokuset i starten er å møte barna, lære dem hva som er viktig når de er elever i skolen og passe på at de har venner og trives med den nye hverdagen. Elevene skal mestre den nye hverdagen sin og føle seg trygge, som er en viktig faktor for å også mestre det skolen har å by på av det faglige. Samlet forteller informantene om en skolestart som forsøker å ivareta elevenes forventninger og behov, om å skape nye vennskap, leke mye og være aktive, samtidig som de skal lære seg å være elever i skolen, med regler og faglig fokus. Gjennom intervjuene kommer det fram at lekende aktiviteter og læring gjennom lek i skolen er viktige for elevenes følelse av trygghet og mestring, og er med på å lette overgangen fra en lekende barnehage hver dag og til en lærende skolesituasjon. Det samme gjør målet om å etablere nye relasjoner og vennskap.

4.5 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert funn som er et resultat av studiens analyseprosess. Funnene representerer forskningsdeltakerne sine opplevelser og erfaringer med overgangen fra barnehagen til skolen, og viser at tiltakene som har vært til stede i denne overgangen, har gitt barna en god skolestart.

Den første hovedkategorien *Å lære skole* presenterte tre tilhørende underkategorier *skoleforberedende aktiviteter, regler og struktur* og *samarbeid og forberedelser*. Barna har vært inkludert i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, hvor de gjennom vennskapsklubben og førskoleklubben har møtt nye venner og deltatt på skoleforberedende aktiviteter. Foreldrene har også i større og litt mindre grad opplevd sammenheng i de skoleforberedende tiltakene. Den ene forelderen forteller om en årsplan som har gitt god informasjon i overgangsprosessen. Den andre forelderen kunne fortelle om resultat av koronapandemien, der opplevelsen av samarbeid med skolen var noe mindre enn ønsket. Dette kunne i stor grad skyldes koronatiltakene, som gjorde at foreldre i mindre grad hadde mulighet til en mer personlig kontakt med skolens ansatte og læringsrom enn tidligere.

Den andre hovedkategorien handlet om *relasjoner*, med underkategoriene *nye vennskap* og *gamle vennskap*. Barna har erfart et brudd fra å gå fra barnehagens lekerom og voksne, til å komme til skolen med en ny skolegård og nye omsorgspersoner. Det har også vært vennskaper de ikke lengere får sett hver dag, samtidig som de forteller om nye gode venner de har fått etter de startet på skolen.

Tredje hovedkategori var *lek og aktiviteter* og presenterte underkategoriene *lekerom og lekeaktiviteter*, *lekende tilnærming i skolen* og *skolehverdagen etter fagfornyelsen*. Barna har en opplevelse av at de får leke mye, gjøre mange gøy aktiviteter og være mye ute. Samtidig kan de også fortelle at lekser kan oppleves litt vanskelig, men at det går bra likevel.

Barnehagens leker, lekerom og aktiviteter er noe elevene forteller som et stort savn etter at de begynte på skolen. Likevel er det mye spennende som skjer i skolen, som de ønsker å fortelle mye om. Fagfornyelsen LK20 har vært spennende og samtidig utfordrende, og lærerne fått en ny måte å tilnærme seg fagene på. Læreren forteller om mer tid til å gå igjennom hvert tema i fagene, samtidig som leken har fått en større plass i hverdagen. Alle informantene, elevene, foreldrene og læreren forteller om en lekende tilnærming til fagene, for eksempel når elevene forteller om domphuska som de bruker til å veie hverandre. Læreren understreker at hun ikke opplever at elevene er svakere faglig sett, enn de tidligere elevene som har hatt LK06.

Den siste og fjerde hovedkategorien handler om *trygghet og forventninger* og presenterer foreldrenes bekymringer for sine barn som skal starte på skolen, og lærerens forberedelser til skolestarten og hvordan skolen arbeider for å skape en trygg og god skolestart for førsteklassen. Læreren forteller om foreldre som er bekymret for om deres barn sitter stille og om de følger med i timen, men fokuset er ikke på det første året. Hun forteller at de vet at barna som starter i skolen er fem år, og har behov for å leke, ha venner og trygge voksne rundt seg.

5 Diskusjon

I kapittel fire ble funnene presentert etter de fire hovedkategoriene *Å lære skole*, *Relasjoner*, *Lek og aktiviteter* og *Trygghet og forventinger*. I dette kapitlet diskuteres funnene i sammenheng med studiens teori og forskning presentert i kapittel 1 og kapittel 2. Diskusjonen skal hjelpe å svare på problemstillingen:

Hvordan oppleves skolestarten av barna og de voksne og hvordan forberedes barna for å gi dem best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag?

Diskusjonen vil avgrenses til å presentere tre relevante funn, med utgangspunkt i hovedkategoriene presentert i kapitlet over. Hovedfunn om *Trygghet og forventinger* vil være en samlende kategori som vil gå igjen i de øvre kategoriene presentert under.

5.1 Å lære skole

I barnehagen har barna fått øve seg til å begynne på skolen gjennom førskoleaktiviteter og en skolestart hvor den første tiden bærer preg på å bli kjent med skolen og de andre elevene i klassen. Det kan ut ifra empirien se ut som at de voksne har hjulpet barna i å håndtere de ulike tiltakene som er i overgangsfasen, samtidig som de også har hjulpet å ufarliggjøre det å starte på skolen. Ifølge Lillejord (2015) må overgangen bli sett på som en *prosess*, som starter allerede i førskoleklubben (siste året i barnehagen), og pågår gjennom det første skoleåret. Det er viktig at barna får positive erfaringer og opplever mestring i overgangen. Barna gir uttrykk for at de lekte mye i barnehagen, samtidig som de forteller at de gjorde «hefter» og lærte litt matematikk. Dette kan vise at barna ikke har hatt den store opplevelse av at barnehagen bar mye preg av akademiske arbeidsmåter. De oppfattet det som noe gøy, og fortalte videre om andre leker og lekeapparater i barnehagen. I kunnskapssamlingen Lillejord m.fl. presenterte i 2015, brukte de begrepet «skolifisering» som handler om at skolens arbeidsmåter har fått større plass i barnehagen (2015, s. 6 og 9). Dette kritiserte også foreldrene, om at de opplevde «hjemmeleksene» som noe merkelig å ha i barnehagen. Min opplevelse av dette er at barna ikke opplevde dette som like merkelig som foreldrene, og oppfattet dette om å øve seg til å begynne på skolen.

Når elevene skal lære skole, er regler og struktur svært viktig. Elevene forteller stolte om alle reglene de har lært i barnehagen og de som er viktige å kunne i skolen. Funnene viser at elevene har forståelse for at de voksne må regulere deres handlinger. Ifølge Lillejord m.fl. (2015) er viktigheten av at barna forstår betydningen av regler en forutsetning for trygghet. Ved å ha tydelige forventninger til barnas hvordan, vil dette også være med å gi barna en forutsigbarhet i deres hverdag. Funnene viser også at elevene og foreldrene har en opplevelse av at det er god balanse mellom å lære elevene regler og struktur, samtidig som de gjør mye av det som er viktig for elevene med lek og aktiviteter.

Etter elevene har startet på skolen, kan de fortelle at de leker mye og trives godt, selv om hjemmeleksene kan oppleves som vanskelig. Det barna har erfart den siste tiden i barnehagen, og den første delen av skolen kan vise til at det arbeides godt for at barna skal oppleve sammenheng i overgangen. Lillejord (2015) skriver om *Hybrid pedagogikk* som en av de fem forutsetningene for en god skolestart, hvor barnehagens og skolens pedagoger trenger faglig kunnskap om barnet som skal bli skoleelev. Det kan se ut som om barna i min studie har fått erfare en hybrid pedagogikk i overgangsprosessen. Dette kan vi se ut ifra faktorene *tid, tillit og forståelse om hvor barna kommer fra*. Barnehagen har forsøkt, ut ifra hva informantene forteller, å ta inn noe av det elevene kunne møte i skolen, mens læreren forteller om hvordan de arbeider for å ha god balanse mellom skolefagene og det elevene er opptatte av, å være i aktivitet og leke. I samarbeidet mellom barnehagen og skolen er det viktig at de har tillit til hverandre, at barnehagen sine arbeidsmåter gjør barna klare til å starte på skolen, og at samarbeidet mellom aktørene i skolen fungerer. Barna kommer til skolen med forskjellig kompetanse og ferdigheter. Da er det viktig at tiltakene som aktørene gjør, er *transparente*, som vil si at det er god kommunikasjon mellom barnehagen og skolen, og at tiltakene som gjøres også er tydelige for foreldrene og barna (Lillejord S. , Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015). Jeg vil trekke fram betydningen av samarbeid mellom barnehage og skole, som kommer tydelig fram i min studie. Funnene viser at barna hadde fått øve seg på skole i barnehagen, og når de startet på skolen, hadde mye lekpreget læring. Hogsnes skriver at for å gjøre overgangen enklere for barna, er det en fordel at det kjente fra barnehagen kan gi en følelse av kontinuitet (2019, s.92). Lillejord m.fl. beskriver kontinuitet om at barna på en side må oppleve en sammenheng mellom det de har lært i barnehagen, og det nye de har møtt i skolen, samtidig som de skal møte på nye utfordringer. Foreldrene kunne fortelle om at deres barn i større og litt mindre stor grad var klare til å starte på skolen. Motivasjonen for å være

skolelev har også blitt bedre etter barna hadde gått en stund i skolen, da de hadde fått en større forståelse av det å være elev i skolen. Barna fortalte at de hadde gjort litt matematikk i barnehagen, og når barna hadde matematikkundervisning i skolen, kunne de fortelle at de hadde lekt mye i timen.

5.2 Utvikling av et godt nettverk rundt barnet

Da elevene fortalte om første skoledag, uttrykte de glede for nye vennskap de hadde fått, samtidig som de fortalte om savn etter vennene som var begynt på en ny skole. Noen av elevene fortalte hvor viktig domphuska hadde vært som et samlingspunkt for klassen, mens andre fortalte om hvordan de ble kjent med hverandre gjennom familiegruppe. Funnene viser at disse sosiale samlingspunktene oppleves som viktige for barna, hvor de får muligheten til å øve på sosiale samhandlinger, og skape nye relasjoner. Kunnskapsdepartementet (2008) skriver at overgangen fra barnehagen til skolen er en sårbar prosess for barna. Dette kan være nettopp fordi barna må si farvel til gamle relasjoner, og møte nye relasjoner til de nye klassekameratene. Et slikt brudd med relasjoner og til områder beskriver Hogsnes (2019) som vertikale brudd. Selv om flere av elevene forteller at de fremdeles møter de gamle vennene på fritiden, er det likevel venner de ikke lenger vil møte daglig i skolen. Funnene viser at det å lære seg å bli elev samtidig som de skal danne gode og nye relasjoner i skolen er viktige i den første tiden i skolen. Læreren forteller at i starten går mye av tiden til å bli kjent med barna, at barna skal bli kjent med hverandre og bli trygg i skolens arealer.

Siden overgangen fra barnehagen til skolen blir sett på som et vertikalt brudd (Hogsnes, 2019) er kontakten med skole-hjem avgjørende, da samarbeidet mellom de voksne i skolen og foreldrene hjemme kan være med å styrke hvordan barna har det i skolen. Som Lillejord m.fl. (2015) skriver, er godt samarbeid mellom de ulike aktørene, og et godt partnerskap med foreldrene med på å skape kontinuitet i overgangen. Familiegrupper kom fram som et viktig tiltak som skolen hadde gjort, som gjorde at også foreldrene ble kjent med hverandre. En slik kontakt vil være med på å styrke relasjonene i familiegruppa mellom de voksne. Også elevene fortalte hvor viktig familiegruppa hadde vært for dem, da de fikk mer tid til å bli gode venner. I Maslows behovshierarki er barnets behov for kjærlighet og sosial tilhørighet viktig for barnets motivasjon og selvfølelse (Imsen, 2020). Dette behovet forklarer at barna trenger å oppleve at de har venner og gode relasjoner til de voksne, når de er i skolen. Neste steget i hierarkiet er behovet for anerkjennelse og selvverd, hvor barnet vil ha behov for å vise hva de

får til og hva de mestere. Som den ene foreldreinformanten fortalte, hadde hennes barn opplevd at hun hadde rullet opp handen for å si noe, uten å få komme til ordet. Ved en slik opplevelse kan de sosiale relasjonene bli satt på prøve. Samtidig får eleven også lære seg å vente på tur, og også en forståelse for at de voksne har mange andre barn i klassen som også har handen oppe og ønsker å svare. Når de voksne viser at de anerkjenner det elevene opplever som viktig, kan dette være med å skape tillit og gode relasjoner mellom lærer og elev. Konsekvensene av at barnet ikke får tilfredsstilt sitt behov for anerkjennelse, vil kunne gi negative utslag med tanke på barnets læring og utvikling (Imsen, 2020). Funnet viser likevel at barnet hadde forståelse for hvorfor hun ikke kom til ordet, siden klassen er stor, og at det er mange andre barn som også ønsker å svare. Foreldreinformanten forteller videre at barnet hadde fått komme til ordet neste dag.

Koronapandemien har påvirket arbeidet med å danne gode relasjoner mellom de voksne og barna som startet på skolen høsten 2020. Barna hadde mistet muligheten for førskoledagen, der de skulle hatt muligheten til å møte lærerne, og de andre barna de skulle starte i klasse sammen med. Også den første tiden i skolen, fortalte foreldrene at de eneste voksne de møtte på skolen, var de voksne som avleverte eller tok imot barnet på SFO. Det de derimot skryter veldig av, er hvor viktig SFO har vært i overgangen til barna. Hogsnes (2019) forklarer SFO som et mellomlegg mellom barnehagen, hjemmet og skolen, og legger til rette for at barna får leke, lære, gir barna omsorg og tilsyn. I min studie fikk barna muligheten til å starte i SFO en uke før skolestart, slik at barna fikk bli kjent med skolens arealer, klasserommet, de andre barna og nye omsorgspersoner. Dette forteller den ene forelderen at gjorde at barna var litt tryggere til første skolestart.

5.3 Barna har en lekende skolehverdag

Barna i min studie forteller at de leker mye i løpet av skoledagen. Når de har lekser, gir de uttrykk for at det kan det være litt vanskelig, men at det går fint likevel. Når vi ser disse to funnene sammen, viser det at barna i Lønneberget skole ikke synes at skolen er altfor formell, og at de opplever at de får leke mye hver dag. I fagfornyelsen blir det skrevet at lek er nødvendig for barnas trivsel og utvikling i skolen, og gir samtidig muligheten for kreativ og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Barna fra min empiri forteller om en hverdag hvor de leker mye og har uteskole minst en gang i uka. Barna kunne derimot ikke svare på om de lekte mer, eller mindre enn det de gjorde i barnehagen. Lek er barnas

opplevelse av virkeligheten. Virkelighetsoppfatningen skapes gjennom barnas egne subjektive opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010). Hogsnes skriver også at lek er noe som vil være med på å gi barna gode overganger (2019, s. 78). Gjenkjennelighet i hverdagen til elevene er viktig for å skape den tryggheten som skal til for at barna skal oppleve mestringsfølelse i forbindelse med skolestarten, og funne viser at dette i stor grad oppnås gjennom lekende aktiviteter. Lillemyr (2014) beskriver leken som lystbetont og frivillig, samtidig som den gir spenning og glede. Barna snakker mye om at de elsker å leke rollespill (familie). Denne formen for lek er frivillig og lystbetont, og gir spenning og glede til barna som er med på leken. Også læreren forteller at de bruker mye rollespill i undervisningen, nettopp fordi dette oppleves viktig for barna. Hogsnes skriver at det er barnas egen frivillige lek som kan føre til at de får en opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019). Det er mulig det er denne type lek barna er vant med fra barnehagen, og ved å inkludere dette i læringssituasjonen kan den skape en roligere overgang for elevene enn den formelle læringssituasjonen vil gi. Barna forteller om en matematikktime der de fikk ha frilek og rollespill. Antageligvis var dette også en del av læringen, men at elevene opplever at de leker, mer enn at det er en læringssituasjon, samtidig som de lærer. Hvordan forholdet mellom lek og læring henger sammen, og oppfattes av elevene er en interessant diskusjon. Etter mange år med fokus på læring i skolen, der leken har havnet i bakgrunnen, har kanskje den nye læreplanen LK20 endret på dette. Kanskje kan det være med på å underlette overgangen i enda større grad enn tidligere? Læreren bekrefter også denne antagelsen, ved at hun forteller at hun tidligere opplevde et større stress om hva elevene måtte kunne før jul, mens at de nå har mer tid til å leke og arbeide dypere innenfor hvert tema. Læreren forteller at fagfornyelsen har gitt henne og de andre lærerne i teamet en helt ny måte å tenke på, når de skal tilnærme seg fagene. De har hatt mye rollelek, for eksempel butikklek, som elevene elsker. Vygotsky viser til en teori om barn i rollelek, der leken er en faktor i barnas utvikling (Imsen, 2020). Læreren forteller at det er mye viktig læring i å bare leke, uten at den behøver å være styrt av de voksne.

Lillejord m.fl. (2018) skiller mellom veiledet lek, lærerstyrt lek og fri lek, hvor forskjellene kan være noe vanskelig å skille. Lærerstyrt lek og fri lek blir plassert på to ytterpunkter, hvor veiledet lek gir barna mulighet til å være aktive i sin egen læringsprosess. Når barna leker hevder Vygotsky at de blir frigjort av begrensninger (Imsen, 2020). Samtidig tar de i bruk det de kjenner, og utvikler seg videre i leken. Læreren forteller at hun kan bli møtt av elever som

kanskje har litt vanskeligere for å skille mellom når det er skole, og når det er lek, med sitatet «når skal vi begynne med skole? [...] så vi må si at nå er vi på skolen.». Kan elevenes forståelse av dette skillet mellom læring og lek være viktig for læringsutbyttet? For noen vil det kanskje ha betydning for hvor de har fokuset sitt. Med en tradisjonell undervisningsmetode vil målene nås mer effektivt og muligens med mer tidsbesparelse. Samtidig skriver Imsen at ved å inkludere lek i undervisningen, kan dette gi alle elevene muligheten til å mestre (2020, s. 294). I oppstarten vil kanskje mestringsfølelsen være viktigere enn hvor mye elevene selv oppfatter at de lærer. Gjennom studiet av overgangen fra barnehage til skole mener jeg at det er mer relevant perspektiv at elevene oppnår trygghet gjennom lek, enn at noen kanskje ikke helt forstår at lek også er læring. Læreren forteller også at de arbeider for å få en god balanse mellom lekende tilnærminger og de litt mer tradisjonelle tilnærmingene i fagene. Elevene som starter i skolen er ofte klare til å lære seg å skrive, lese og regne. Selv om førsteklassen har lekende barn, må læreren også møte forventingene barna har til skolestarten.

Noe av det som gikk igjen i samtalene med elevinformantene, var hvor viktige lekeområdene, lekestativene og fysisk aktivitet var for barna. Barna kunne fortelle hvor alle lekene var i barnehagen, selv om det nesten var gått et år siden de hadde vært barnehagebarn. Elementer som barna kjenner til fra barnehagen, kan gi barna en følelse av kontinuitet (Hogsnes, 2019, s. 92). Noen av barna forteller mye om de ulike lekestativene fra barnehagen, der blant annet klatreveggen var veldig viktig. Dette kan vi også se fra det barna forteller om skolen, om dumphuska som var så viktig første skoledag. Slike lekestativer og andre aktiviteter elevene opplever i skolen, kan være med å gi elevene en opplevelse av sammenheng i skolestarten, mellom skolen og barnehagen som arena. I studien til Johanna Einarsdottir skriver hun at barna ikke hadde like varierte lekeområder på skolen, som de hadde i barnehagen. Dette er også noe lærerinformanten i min studie har fortalt, at skoleområdet som førsteklassen er på, har et begrenset utvalg av lekestativer. Skolen har derimot kjøpt inn flere «skoleleker» som elevene får bruke når de er på skolen. Dette er også noe Hogsnes (2019) legger til, at de materielle lekene som elevene bruker i skolen, kan være med å bygge nettopp denne sammenhengen, som barna i Einarsdottir sin studie savnet. Kanskje er det derfor dumphuska er så viktige for elevene, når de skulle fortelle om første skoledag, nettopp fordi at slike lekestativer er noe de kjenner igjen fra barnehagen. Den er et element de kjenner igjen, som

kan være med å bygge opp en trygghet i en ny situasjon. Den er også et samlingspunkt for å bli kjent med nye venner, som også nevnes i funnene.

6 Avslutning og siste kommentarer

Målet med denne studien var å få innsyn i barnas opplevelser av skolestarten, og de voksnes erfaringer om hvordan barna forberedes for å gi de best mulig forutsetning for å mestre sin nye hverdag. Jeg ønsket dermed at barnas stemme skulle ha en sentral plass i studien, samtidig som de voksne som står barna nærmest også var viktig for å belyse studiens tematikk. Gjennom intervju med informanter fra førsteklasse på Lønneberget skole fikk jeg en rik empiri som har vært med på å belyse problemstillingen. Oppgavens empiriske funn ble presentert gjennom fire hovedkategorier. Hovedkategoriene *Å lære skole, relasjoner, Lek og aktiviteter* og *Trygghet og bekymringer* representerer sammen ulike forutsetninger som kan bidra til en trygg og god skolestart for elevene i studien. I dette avsluttende kapittelet vil jeg først oppsummere funnene under Lillejords forutsetninger om *Hybrid pedagogikk*. Deretter vil avslutte studien med en drøfting om veien videre.

6.1 Hybrid pedagogikk

For å sammenfatte funnene, vil jeg presentere Lillejord m.fl. sin siste forutsetning for en god skolestart; *hybrid pedagogikk* (2015). Funnene viser at et godt samarbeid mellom aktørene i overgangsprosessen gir gode forutsetninger for en god skolestart. Forberedelsene før skolestarten krever mye tid og planlegging i barnehagen og i skolen. Tiden er en faktor som lærerinformanten forteller mye om, og at det er mange brikker som skal på plass. Teamet på skolen skal arbeide for å ta imot førsteklassen, mens barnehagen skal arbeide for å forberede barna til skolestarten.

I denne prosessen er det viktig at de ulike aktørene har tillit til de arbeidsmåtene og tiltakene de ulike institusjonene gjør, er til det beste for barnet som skal oppleve overgangen. Samtidig er det også nødvendig å inkludere de foresatte hjemme, med god informasjon om hva slags tiltak som foregår. Foreldreinformantene forteller om hvor viktig kontakten med barnehagelærerne, lærerne på skolen og SFO har vært for dem i denne prosessen, og at de blir inkludert i arbeidsmåtene og tiltakene. Dette nevner også læreren, at å ha et godt samarbeid skole-hjem er viktig for at barna skal være trygge i skolen. At foreldrene er trygge i overgangen, vil kanskje også føre til at elevene føler seg tryggere.

En viktig del av studien har vært å se overgangen gjennom barna sine øyne. Da forutsetter det at den voksne har en forståelse av hvem barnet som skal begynne på skolen. Som Peder Haug viser til, er det kun barna selv som vet hvordan de har det (Haug, 2019). Dette har også vært viktig når læreren skal ta imot fem- og seksåringene som skal starte skolen. På bakgrunn av Einarsdottir (2011) sin studie og mine resultater kan man si at ved å sette seg på huk og se verden nedenifra og opp som barna gjør, vil man få en annet syn på barns verdensoppfatning. Ved å bruke deres fortellinger og samtidig se hva de gjør og hvordan de oppfører seg i de ulike situasjonene, kan vi få en gyldig innsikt i deres verden. Læreren er forberedt på at barna er lekende og har behov for å utforske skolen på sine premisser. Samtidig må læreren finne en god balanse mellom de akademiske sidene ved skolen, og å møte barna sine behov for lek.

Barnas opplevelser av skolestarten handler mye om hvem de har fått som nye venner, og hvem de leker godt sammen med. Det er tydelig at dette er med på at barna opplever trygghet og opplever tilhørighet i den nye hverdagen sin. Som Hogsnes (2019) skriver, er det materielle med på å bygge relasjoner mellom barna. Derfor har dumphuska vært en så viktig del for barna i skolestarten. «Skolelekene», lekestativene og at de får være mye ute bidrar til å gjøre skolehverdagen tryggere for barna. Det er gjennom leken barna utvikler seg og danner nye relasjoner i en ny klasse.

Et siste poeng fra hybrid-pedagogikk, er at det er en fordel med lærere som har god utdanning. Dette er også noe foreldreinformantene trekker fram som noe de setter pris på da jeg entret intervjusituasjonen. Å ha en god utdanning vil være med på å legge grunnlaget for å forstå hvem barnet som er i barneskolen er. Samtidig er det viktig at også den ferdigutdannede læreren fortsetter å være nysgjerrig og utforskende i sitt fagfelt.

6.2 Veien videre

Denne studien har tatt for seg overgangen fra barnehagen til skolen, fra et perspektiv av elever som nylig har erfart overgangen. Selv om min studie viser til forutsetninger for en god skolestart, kan resultatene variere fra andre skoler og andre studier. Denne studien kan derfor vise til at temaet overgangen fra barnehage til skole er et begrep som er svært aktuelt, og som stadig er i endring i takt med nye læreplaner, rammeplaner og politiske tilpasninger.

Mitt håp er at funnene denne oppgaven viser til, kan gjøre andre nysgjerrige og motiverte til å ta med seg tematikken videre i sin utdanning eller sin arbeidshverdag i barnehage og skole. Kanskje vil denne oppgaven fungere som inspirasjon til å se på andre forutsetninger til en god skolestart, hvor målet er at barnet som skal begynne på skolen, vil få de beste forutsetningene for starten på en 10-årig grunnskole.

Avslutningsvis vil jeg komme med et ønske for videre forskning; om å inkludere barnas stemmer, opplevelser og erfaringer i det som studeres. Deres stemmer kan være aktuelle i alt som studeres, om det er temaet skolestart, eller andre temaer som angår barna selv. Min opplevelse er at barna har mye å fortelle, og bidra med. Ofte er det de selv som opplever det som skal studeres, nærmest på kroppen.

Referanser

- Becher, A. A., Bjørnestad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Bercher, E. Bjørnestad, & H. D. Hogsnes, *Lek i begynneropplæringen - Lekende tilnærminger til skole og SFO* (ss. 27-42). Oslo: Utdanningsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra regjeringen.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-7>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra regjeringen.no: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§1>

Kunnskapsdepartementet. (2008, 06). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/?q=fra%20eldst%20til%20yngst>

Kunnskapsdepartementet. (2020, 10 31). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lillejord, S. (2015). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, & S. N. Lillejord, *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [Kunnskapssenter.no](https://www.kunnskapssenter.no)

Lillemyr, O. F. (2014). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. oslo: Universitetsforlaget.

Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! (Masteravhandling)*. Hentet fra UiT Norges arktiske universitet, Tromsø: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15627/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD, Norsk senter for forskningsdata. (2021, 10). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra nsd.no: <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RVTS. (2020). *Snakke sammen*. Hentet fra snakkemedbarn.no: <https://www.snakkemedbarn.no/>
- Sjøberg, S. (2015). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 195-225). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Teig, A. P., & Skogstad, M. (2020). *Mens leken er god (Masteravhandling)*. Hentet fra Norges arktiske universitet, Tromsø: <https://munin.uit.no/handle/10037/18843>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P. O. (2006). *Barn som sakkyndige informanter*. Hentet fra Barn nr. 2 2006:15-39 Norsk senter for barneforskning: <https://docplayer.me/27448-Barn-som-sakkyndige-informanter-1.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Stor variasjon i SFO-tilbudet*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/stor-variasjon-i-sfo-tilbudet/>

Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Overgang Barnehage-skole (prosjekttittel)

Formål med prosjektet

Mitt navn er Marianne Kristin Johansen og er lærerstudent ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Jeg går nå mitt femte og siste år og skal i gang med å skrive masteroppgaven som avslutning på utdanningen. Masteroppgaven har som tema «overgang barnehage-skole» og «livsmestring». Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap, innsyn og kompetanse i hvordan overgangen fra barnehagen til skolen foregår i teori og praksis, og om hvordan denne overgangen påvirker barna nå, og om dette kan påvirke barna videre i livet. Jeg ønsker å se på overgangen i fra et barneperspektiv. Siden det nå er et stort fokus på livsmestring (begrepet er også sentralt i den nye rammeplanen for barnehagen og læreplanen for skolen, som ble aktuell høsten 2020) vil dette være et fokusområde i masteroppgaven og undersøkelsen. For denne delen av studien vil jeg ha samtaler med elever, foreldre og lærere. Ved å gjennomføre denne undersøkelsen ønsker jeg å reflektere over hvordan jeg som kommende lærer kan være med å skape en praksis der barna vil føle seg trygge, ivaretatt og at de mestrer overgangen, og se på muligheter for å gi barna redskaper for å mestre seinere overganger og læringssituasjoner.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å intervju og få innsyn i førsteklasse elever, pedagogisk leder (lærer i skolen) og foreldre opplever overgangen. Dette er relevant for min oppgave, da det som skjer i praksis, kan forsterke eller være med på å stille spørsmål til teorien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjøre en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg henter informasjon via intervjuer. Begge temaene til prosjektet innebærer samarbeid mellom flere parter, som gjør det hensiktsmessig

for mitt prosjekt å intervju flere representanter fra hver av partene (lærere, barn skolen og barns foreldre). Derfor har du fått denne informasjonsskrivet, med et ønske om å spørre deg om du og/eller ditt barn er villig til å delta som informant i mitt prosjekt. Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet, og selve intervjuet vil ikke vare lenger enn 45 minutter.

Spørsmålene jeg stiller vil handle om dine opplevelser og erfaringer rundt overgangen fra barnehage og skole, om samarbeidet mellom de ulike partene (barnehagen og skolen), samt spørsmål om trivsel, lek og læring i løpet av første klassen. Dette vil være relevant for å undersøke temaene overgang og livsmestring, om hvordan dette oppleves fra et barns perspektiv.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger du å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Opplysningene vil være tilgjengelig for ansvarlig masterstudent og vil være delt med studentens veileder. Datamateriale vil anonymiseres og lagres digitalt og utilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Opplysninger som samles inn via intervju som beskriver detaljerte hendelser vil kunne gjenkjennes av den gjeldende informant i publikasjonen, men navn og personlige detaljer vil være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Ved prosjektslutt vil publikasjonen være tilgjengelig via munin.uit.no. Personopplysninger og data fra intervju og elektronisk skriv vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata, har 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:

- Rachel Jakhelln, veileder for prosjektet, epost: rachel.jakhelln@uit.no

- Masterstudent, Marianne Johansen, mobil: 90809024, epost: mariannekjoh@gmail.com / mjo259@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent, Marianne Kristin Johansen | Prosjektansvarlig og veileder, Rachel Jakhelln

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ...

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med eventuelle oppfølgingsspørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Informasjon ved intervjuguide

- Tematisert intervjuguide med utgangspunkt i livsmestring og skolestart, med begreper: læring (hva har du lært? Var det gøy? Vanskelig?), behov, trivsel (venner, lærere), motivasjon (glede seg, artig, vanskelig, liker).
- Når det er barn som intervjues, må jeg som intervjuer være obs på at samtalene kan endre seg, at man prater om andre ting enn det spørsmålsguiden sier. Alt som barnet sier vil være relevant, Jeg som intervjuer vil hjelpe barnet til å snakke om tema, men samtidig være åpne for å snakke om andre ting. Dette vil være en ny situasjon for de fleste barn, og det er viktig for meg at de føler seg trygge og ivaretatt. De skal til enhver tid vite at intervjuet er frivillig, og at det de sier ikke vil få negative konsekvenser for dem.
- Intervju med foreldre/foresatte og lærer vil være dels formet etter hva barnet (informant 1) sier, uten at dette direkte skal linkes til hvem som har sagt hva. Det blir derfor et fokus på å bygge videre på barnas opplevelse av skolestarten. Et eks. kan være «et av barna fortalte meg ... kan du utdype dette nærmere?». Det skal likevel på ingen måte knyttes til det enkelte barns identitet.

Intervjuspørsmål barn – informant/utvalg 1

Tema	Elever
Som utgangspunkt på spørsmål	Eksempler på spørsmål:
Lek	<ul style="list-style-type: none">- Hva liker du å leke med?- Leker dere mye på skolen?- Hvor leker dere? Klasserommet? Ute? På SFO?- Er læreren eller andre voksne med å leke?- Leker du mer eller mindre enn du gjorde i barnehagen?

Trivsel	<ul style="list-style-type: none"> - Ble du kjent med noen nye når du startet i skolen? - Kjente du noen fra før? Fra barnehage? Fra andre steder? - Hva er det dere gjør i skolen?
Læring	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er det du lærer i skoletiden? - Har dere hjemmelekse? - Er det vanskelig eller lett? - Husker du hva du lærte i barnehagen? - Hva tror du er det viktigste du lærte i barnehagen? Enn i skolen? - Har dere lært noe i barnehagen som kan være nyttig å kunne i skolen?
Motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Gleder du deg til å dra til skolen? - Hvilket fag på skolen synes du er morsomst? Hvordan synes du er vanskelig? Kan du fortelle meg hvorfor? - Får dere være med å bestemme noe på skolen? Hva? Hva kan dere ikke bestemme? - Har dere noen ganger frilek?
Behov/generelt	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere noen regler dere må følge på skolen? - Husker du noen regler fra barnehagen? - Får dere lov å bestemme reglene? - Øvde dere på å gå på skolen i barnehagen? Hva? - Husker du første skoledag? Hva skjedde da?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan var det å feire at dere har gått 100 dager på skolen? - Er det noe du gleder deg til å lære mer om? - Er det noe du savner fra barnehagen?
--	--

Intervjuspørsmål foreldre – informant/utvalg 2

OVERGANG

- Hvilke forventninger hadde du og barnet ditt da han/hun skulle begynne på skolen?
- Hvordan opplever du at overgangen har gått?
- Hvilke behov hadde barnet ditt da han/hun begynte i førsteklasse?
 - Hvordan synes du at disse behovene har blitt ivaretatt?
- Kan du si noe om hvordan barnet ditt ble fulgt opp etter skolestart?
- Kan du si noe om hva din rolle i overgangen var?
- Var du bekymret for skolestart? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ved flere barn: 1. Har du merket noe forskjell fra overgangen til det eldre barnet, til overgangen til det yngre barnet?
 - 2. Har du opplevd en annen forberedelse for overgangen til skolen ved det yngste barnet?
- Hva mener du har fungert i denne overgangen? Hva mener du kunne vært bedre?

LEK

- Hvilken rolle mener du leken har i førsteklasse, og hvordan tenker du det burde være?
- Hvordan leker barnet ditt hjemme? Fysisk eller dataspill?
- Har du merket noen endringer i måten barnet ditt leker på, etter han/hun begynte på skolen?

- Har du tenkt noe på lek som en undervisningsmetode? På hvilken måte tenker du dette kan brukes i en lærings situasjon?

LÆRING

- Hadde barnet ditt noen interesse i skolefaglige aktiviteter (lesing, skriving og regning) før skolestart? Har denne interessen endret seg til nå?

TRIVSEL OG MOTIVASJON

- Har du opplevd noen endringer hos barnet fra det begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
- Omgås barnet ditt med de samme barna på skolen/hjemme som de gjorde i barnehagen?
- Har barnet noen favoritt timer? Hva liker ditt barn best å gjøre på skolen?
- Hvordan opplever du at lærer legger til rette for trivsel i klassen? Får du som foresatt innsyn i hvordan klasse miljø er,

BEHOV/LIVSMESTRING

- Hva legger du i begrepet trygghet for barna?
 - Hvordan tror du trygghet kan være med å påvirke barn? Hverdag? Skole?
- Hva legger du i begrepet livsmestring?
 - På hvilken måte kan man jobbe med trygghet og livsmestring hos de yngste barna?
- Hvordan jobber dere på skolen (trinnet) for å skape trygghet blant barna?
 - Kan du gi noen konkrete eksempler på dette?

- Er livsmestring noe skolen/trinnet arbeider bevisst med etter at læreplanen ble revidert?
- Hvilke egenskaper tenker du at en lærer/voksen i skolen skal ha for å skape trygge rammer blant barna?
- Hvordan tenker du at man som lærer kan legge til rette for at barna opplever livsmestring i skolen?

FORELDRES EGNE ERFARINGER/OPPLEVELSER

- Husker du noe fra din egen skolestart/første skoledag?
- Kan du huske hvordan dere arbeidet på skolen det første året?
 - Lek? Uteaktiviteter? Fysisk aktivitet eller stillesitting?

Intervjuspørsmål lærer – informant/utvalg 3

OVERGANG

- Overgangene hos elevene fra de begynte på skolen første skoledag og til nå, når det gjelder atferd og motivasjon?
- Har dere fått noen inntrykk av at foreldrene har merket en endring hjemme siden skolestart?
- Hva tenker dere kan være grunnen til at overgangen har gått som den har gått hos dere?
- Hvordan kan skolen ivareta og møte barns forventinger knyttet til skolestart?
 - Hvilke forventinger har barn til skolestarten?
 - Hvordan arbeider dere, eller hvordan tenker du at man kan arbeide for å kartlegge dette?
 - Hvordan foregår samarbeidet med barnehagen for deg/dere?
- Følger dere en lokal handlingsplan?
 - Hvis ja, hvordan synes du denne fungerer i praksis?

- Hvis nei, kunne du ønske skolen fulgte en lokal handlingsplan?
Hvorfor/hvorfor ikke?

LEK

- Hva mener du kjennetegner lek?
- Hva slags type lek foregår blant førsteklassingene?
- Hvilken rolle/verdi mener du leken har i skolen (spesielt mtp. Førsteklassingene)?
- Hvilken rolle/verdi mener du leken burde ha i skolen (på generelt vis)?
 - Har du noen tanker om at lek i undervisningen kan bidra til å øke elevenes læringsforutsetning?
- I hvilken grad legges det til rette for lek i klasserommet? Hva gjør dere? Hvilken måte?
 - Deltar du/dere i leken med elevene? I så fall, hvordan?
 - Observerer du elevene i lek? I så fall: Hva bruker du disse observasjonene til?
 - Hva opplever du at kan begrense mengden lek/måten det lekes på? (Rammefaktorer?)
 - Hvordan opplever du at lek og annen fysisk aktivitet i klasserommet påvirker elevens konsentrasjon og arbeidsro?
- På en generell basis, utenfor din skole. Hvilken plass mener du leken har i skolen?

TRIVSEL

- Hvordan tilrettelegger dere for en god og trygg overgang fra barnehagen til skolen?
 - Hva er overgangen preget av, om den er god og trygg?

LÆRING

- Hvilke erfaringer er det barna har med seg fra barnehagen, som kan være sentralt å jobbe videre med i skolen?

MOTIVASJON

- På hvilken måte kan barnehagen og skolen legge til rette for at barna opplever mestring i overgangen til skolen?
 - Hva betyr det for deg at barna opplever mestring i overgangen?

BEHOV

- Hva slags behov mener du elevene har når de begynner i første klasse?
 - På hvilken måte ivaretar dere barnets behov det første året på skolen?

Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave: Overgang barnehage og skole og livsmestring

Referansenummer

820906

Registrert

04.02.2021 av Marianne Kristin Johansen - mjo259@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)

Rachel Elise Jakhelln, rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 93853176

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Kristin Johansen, mariannekjoh@gmail.com, tlf: 90809024

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.12.2021

Status

02.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

02.03.2021 - 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 02.03.2021 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringeri-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke de registrerte og fra elevenes foresatte til behandlingen av personopplysninger dem selv og om 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. Elevene vil også gi sin tilslutning til deltakelse.

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i utvalg 3 i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger med mindre læreren er løst fra sin taushetsplikt via samtykkeerklæringen.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om å utøve 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: Silje Fjelberg Opsvik

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

