

Tuva Günther Merg

Overgangen mellom barnehage og skole fra et barneperspektiv

En kvalitativ studie av seksåringers opplevelse av overgangen og sosial kontinuitet

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Gro Marte Strand

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Tuva Günther Merg

Overgangen mellom barnehage og skole fra et barneperspektiv

En kvalitativ studie av seksåringers opplevelse av overgangen og sosial kontinuitet

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Gro Marte Strand
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien handler om overgangen mellom barnehage og skole. Formålet har vært å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen, og forstå hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet og legge til rette for en god overgang. Studien er motivert av et ønske om å få mer kunnskap om de sosiale aspektene ved overgangen, og hvordan møte skolestartere på deres premisser. Studiens overordnede problemstilling er:

Hvordan opplever seksåringer overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen?

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, som er forankret i en sosialkonstruktivistisk tilnærming. For å undersøke denne problemstillingen har jeg benyttet meg av intervju og observasjon. Datamaterialet består av fire fokusgruppeintervjuer med til sammen ni seksåringer. I tillegg gjennomførte jeg to observasjonsdager, som i oppgaven har blitt brukt som støtte for å underbygge funn og sette de i riktig kontekst. Som teoretisk grunnlag og syn på overgangen mellom barnehage og skole, har jeg i hovedsak benyttet meg av Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori og generell tilknytningsteori. I tillegg har jeg benyttet Dewey (1974) sin teori om kontinuitet i erfaringer.

Datamaterialet er analysert ved bruk av tematisk analyse. Gjennom analysen var det fire temaer knyttet opp mot barnas behov for sosial kontinuitet som utpekte seg; *treffpunkt, å ha venner i klassen, stabile grupper og trygge voksne.*

De integrerte funnene underbygger det at barn er forskjellige og har ulike opplevelser og behov knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. Barna både påvirker og blir påvirket av flere faktorer i systemene rundt seg, som avgjør hvordan de opplever og håndterer overgangen mellom barnehage og skole. Sentralt i arbeidet med studien har vært å se på barns opplevelser og behov i overgangen, i lys av relevant teori og tidligere forskning. Studien viser at informantene har et stort behov for sosial kontinuitet i overgangen. Behovene informantene uttrykker å ha for å kunne oppleve god, sosial kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, er knyttet til forutsigbarhet, stabilitet og trygghet.

Abstract

This study is about the transition between kindergarten and school. The purpose has been to highlight the children's perspective and experience of the transition, and to understand what the school can do to meet the children's need for social continuity and facilitate a good transition. The study is motivated by a desire to gain more knowledge about the social aspects of the transition, and how to meet school-starters on their terms. The study's overall problem statement is:

How do six-year-olds experience the transition between kindergarten and school, as well as their needs for social continuity during this transition?

The study has a qualitative research design, which is rooted in a social constructivist approach. To investigate this issue, I have used interviews and observation. The data material consists of four focus group interviews with a total of nine six-year-olds. In addition, I carried out two observation days, which in the thesis have been used as support to substantiate findings and to put them in the right context. As a theoretical basis and view of the transition between kindergarten and school, I have mainly used Bronfenbrenner's (1979) developmental ecology theory and general attachment theory. In addition, I have used Dewey's (1974) theory of continuity in experiences.

The data material has been analyzed using thematic analysis. Through the analysis, four themes related to the children's need for social continuity emerged: meeting arena, having friends in the class, stable groups, and confident adults.

The integrated findings support the fact that children are different and have different experiences and needs related to the transition between kindergarten and school. The children both influence and are influenced by several factors in the systems around them, which affects how they experience and handle the transition between kindergarten and school. Central to the work on the study has been to look at children's experiences and needs during the transition, in the light of relevant theory and previous research. The study shows that the informants have a strong need for social continuity during the transition. The needs the informants express to be able to experience good, social continuity in the transition between kindergarten and school are linked to predictability, stability and security.

Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å fordype meg i et tema som jeg brenner for. Å få lov til å intervju seksåringene om deres opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole har vært både interessant og lærerikt, men også utfordrende. Jeg sitter igjen med masse ny kunnskap som jeg tar med meg videre inn i arbeidslivet, og som jeg kommer til å få god nytte av i jobben som lærer på førstetrinn til høsten.

Oppgaven markerer slutten på fem år på lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Noe som både er vemodig og veldig deilig. Det har vært en lærerik og spennende studietid, men det har også til tider vært krevende.

Når jeg nå endelig leverer oppgaven er det mange som fortjener en stor takk. Først og fremst må jeg takke mine fornuftige og kloke informanter på førstetrinn, som stilte opp og bidro med erfaringer og tanker rundt overgangen mellom barnehage og skole.

Videre vil jeg takke veilederen min, Gro Marte Strand. Takk for verdifulle og nyttige tilbakemeldinger, støttende ord i frustrerende tider og engasjementet du har vist for oppgaven og ikke minst tema. Dine reflekterende samtaler om livet i skolen kommer jeg til å ta med meg videre. Du er et inspirerende menneske.

En stor takk må også rettes til familie og samboer for oppmuntrende ord, støtte, korrekturlesing og masse kjærlighet. Det har betydd ubeskrivelig mye!

Sist, men ikke minst gjengen på lesesalen. En gjeng som har gjort dagene lysere og lunsjpausene lengre. Takk for alle kaffekopper, støttende ord, latter og glede. Mange skoler rundt i landet vil bli et bedre sted med dere som lærere, jeg heier på dere alle!

Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	2
1.4 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	3
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2 TEORI	5
2.1 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE TEORI	5
2.1.1 Mikrosystemet.....	5
2.1.2 Mesosystemet	6
2.1.3 Eksosystemet.....	6
2.1.4 Makrosystemet	6
2.1.5 Kronosystemet.....	6
2.2 OVERGANGER.....	7
2.2.1 Økologiske overganger.....	7
2.2.2 Overgang som prosess.....	7
2.3 BARNES ERFARINGER MED OVERGANGER	8
2.3.1 Flere og samtidige overganger	8
2.4 TILKNYTNINGSTEORI	9
2.4.1 Trygg og utrygg tilknytning.....	9
2.4.2 Trygghets sirkelen	10
2.4.3 Barns relasjoner til jevnaldrende	11
2.4.4 Lekens betydning i barns relasjoner.....	12
3 METODE	13
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE OG SOSIALKONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN	13
3.2 STUDIENS KONTEKST	13
3.2.1 «Sol» kommunes overgangsplan	14
3.3 DATAINNSAMLING	15
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju	15
3.3.2 Observasjon.....	15
3.4 UTVALGET.....	16
3.5 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	16
3.6 GJENNOMFØRINGEN.....	17
3.6.1 Fokusgruppeintervjuene.....	17
3.6.2 Intervju med barn.....	17
3.6.3 Observasjonene.....	18
3.7 ANALYSEPROSESSEN.....	18
3.7.1 Tematisk analyse.....	18
3.8 ETISKE REFLEKSJONER RUNDT Å INKLUDERE BARN I FORSKNING	19
3.9 STUDIENS METODISKE REFLEKSJON	21
3.9.1 Pålitelighet	21
3.9.2 Gyldighet	22
3.9.3 Overførbarhet	22
4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	23
4.1 TEMA 1: TREFFPUNKT.....	23
4.1.1 Treffpunkt før skolestart (forutsigbarhet)	23
4.1.2 Treffpunkt etter skolestart (savn).....	25
4.2 TEMA 2: Å HA VENNER I KLASSEN	26
4.2.1 Komme i klasse med en venn man kjenner fra før.....	26
4.2.2 Lek som grunnlag for å få venner	28
4.3 TEMA 3: STABILE GRUPPER	29
4.4 TEMA 4: TRYGGE VOKSNE	30

4.4.1 Voksne som passer på.....	30
4.4.2 Voksne som støtte.....	31
5 DISKUSJON	33
5.1 KONTINUITET I OVERGANGEN	33
5.1.1 Forutsigbarhet.....	33
5.1.2 Stabilitet	34
5.2 RELASJONER TIL JEVNALDRENDE	35
5.2.1 Lek som relasjonsbygger.....	36
5.3 VOKSNES INVOLVERING	37
5.4 BARNES INVOLVERING.....	37
5.4.1 Ytre påvirkninger.....	38
6 AVSLUTNING.....	39
7 REFERANSELISTE.....	41
8 VEDLEGG	44

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er overgangen mellom barnehage og skole. Min forskningsinteresse er å undersøke hvordan seksåringer opplever overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen. Ved å innhente kvalitativt datamateriale gjennom fire fokusgruppeintervjuer og observasjoner, er formålet med studien å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen, og forstå hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet og legge til rette for en god overgang. I dette kapittelet vil jeg først presentere studiens tema og bakgrunn for valget. Videre gjør jeg rede for tidligere forskning på feltet, før jeg presenterer studiens problemstilling og avgrensning. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg oppgavens struktur.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Hvert år starter det rundt 60 000 barn i førsteklasse på skoler rundt om i landet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Tall fra 2022 viser at så mange som 97 prosent av skolestarterne har erfaring fra barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2023). I løpet av kort tid går disse barna fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen. Forskning viser at de fleste barn har positive opplevelser ved denne overgangen, men også at det for enkelte barn blir vanskelig (Lillejord et al, 2015, s. 8). Kvaliteten på overgangen mellom barnehage og skole, og skolens pedagogiske praksis første skoleår, viser seg å ha stor betydning for barns mestring, psykiske helse, motivasjon og sosial- og faglig kompetanse videre i skoleløpet (Hogsnes, 2019). Skolen, i samarbeid med barnehagen og foresatte, har ansvaret for å legge til rette for en overgang som er trygg og god for alle barn (Opplæringslova, 1998, §13-5). Ifølge NOU 2019:3 (2019) – Nye sjanser, bedre læring, lykkes ikke den norske skolen godt nok med å legge til rette for en god og trygg overgang mellom barnehage og skole (NOU, 2019:3). Broström (2009) mener at mange av problemene knyttet til barns overgang fra barnehage til skole skyldes mangel på kontinuitet mellom de ulike institusjonene. Broström (2003) trekker frem kontinuitet og sammenheng som to faktorer som er avgjørende for å få til en god overgang fra et miljø til et annet.

I denne oppgaven har jeg valgt å legge vekt på den sosiale overgangen og de sosiale aspektene. Bakgrunnen for valget handler først og fremst om at det var dette barna var mest opptatt av i mine samtaler med dem. I tillegg er dette fokusområdet inspirert av nyere forskning som viser at sosial kontinuitet i overgangen har en større betydning for seksåringer enn tidligere antatt (Stanek & Vendelbo, 2019). Som lærerstudent med masterretning i profesjonsrettet pedagogikk, har jeg opparbeidet en interesse for feltet og det sosiale i arbeidet med barn. Et personlig mål for denne oppgaven er å få kunnskap om hvordan jeg, som kommende lærer på førstetrinn, kan imøtekomme skolestarteres behov og legge til rette for at barna kan oppleve god, sosial kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

Barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Hogsnes (2019) løfter frem betydningen av at barns erfaringer gjøres gjeldene, og får innvirkning på utviklingen av gode overgangspraksiser. Eget litteratursøk viser at det er lite norsk forskning som tar inn barnas perspektiver og de sosiale aspektene i overgangen mellom barnehage og skole. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å søke kunnskap om overgangsprosessen fra barns ståsted og derigjennom sette søkelyset på hvordan vi kan

møte skolestartere på deres premisser og legge til rette for deres behov for sosial kontinuitet i overgangen.

Barns overgang fra barnehage til skole inkluderer også Skolefritidsordning (SFO). De fleste barn tilbringer mye tid på SFO, og SFO har en viktig rolle, spesielt i forkant av skolestart. Det er viktig å presisere at jeg i denne oppgaven har avgrenset til ikke å behandle SFO separat, men valgt å se på det som en del av skolen.

1.3 Tidligere forskning

I løpet av de siste 20 årene har det skjedd mye innen forskning på overgangen mellom barnehage og skole, og det publiseres stadig mer. Dette er med på å gi nyttig kunnskap som kan bidra til å utforme nye tiltak og bedre kvaliteten på dagens overgangspraksiser. I august 1997 tredde Seksårsreformen i kraft, og skolestarten ble senket fra syv til seks år. Etter innføringen av senket skolestart, har det ifølge Lillejord et al. (2018) ikke vært gjennomført særskilte, norske studier av tidlig skolestart. Hvilken effekt og konsekvenser innføringen av Seksårsreformen har hatt for barna, har spesielt de siste par årene fått mye oppmerksomhet i media og har vært mye diskutert blant forskere på feltet. Det etterlyses mer kunnskap om hvordan man kan legge til rette for skolestartere. I denne oppgaven har jeg valgt å legge vekt på den sosiale overgangen mellom barnehage og skole, og de sosiale aspektene ved denne overgangen. Under kommer jeg derfor til å trekke frem tidligere forskningsprosjekter som belyser noe av denne tematikken.

Svenske Ackesjö og Persson (2014) undersøker i sin studie hvordan barn opplever overgangen til og fra barnehagen, og hvordan overgangen påvirker barns jevnaldrende relasjoner og tilhørighet i sosiale fellesskap. Studien viste at overgangen mellom barnehage og skole har en relasjonell belastning for barn og deres tilhørighet settes på prøve. Studien belyser også viktigheten av å reflektere rundt hvordan barns tilhørighet i sosiale fellesskap påvirkes av stadige forandringer i gruppesammensetninger, og hvordan man eventuelt kan forhindre ufrivillige brudd i barns relasjoner (Ackesjö & Persson, 2014).

Stanek og Vendelbo (2019) har spurt danske barn om deres perspektiver på overgangen og skolestart. Funn fra studien viser blant annet at i alle barneintervjuene trakk barna frem andre barn og venner fra barnehagen som de kontinuitetsbærende i overgangen. De viser blant annet til et eksempel hvor to svært gode venner fra barnehagen blir fordelt i forskjellige grupper i forkant av skolestart, etter anbefalinger fra ansatte i barnehagen. Begrunnelsen var at de ville forstyrre hverandre, men resultatet ble to gutter som brukte store deler av SFO-tiden til å lete etter hverandre og derfor fikk problemer med å følge med på det de egentlig skulle gjøre.

I likhet med Stanek og Vendelbo (2019), undersøker Ackesjö (2013) i sin studie hvordan overganger mellom barnehage og førskoleklasse håndteres av barn, men i Sverige. Ackesjö (2013) er opptatt av at overgangen mellom barnehage og førskoleklasse må ses på som en sirkulærprosess hvor barna får tid til bearbeiding i møte med det nye, og at den prosessen må starte tidlig i barnehagen. Hennes informanter i studien dro på besøk til skolen flere ganger i forkant av skolestart, hvor de ble kjent med de voksne, nye klassekamerater og nye rutiner. Alle disse inntrykkene tok de med seg tilbake til barnehagen og fikk prosessert sammen med de voksne. På den måten ble ikke barna bare forberedt på den nye konteksten de skulle inn i, men de fikk også mulighet til det Ackesjö omtaler som «dekontekstualisering» med det som skjer i barnehagen. Ackesjö (2013) sin studie viser at barna opplever mange ulike forventninger som det er vanskelig å forholde

seg til, hvor støtte og tilrettelegging fra lærere blir avgjørende for at barna lettere kan avklare sine forventninger.

Norske Hogsnes og Moser (2014) har forsket på hvordan pedagogiske ledere, førsteklasseledere og SFO-ledere prioriterer tiltak som skal gi barn gode overganger og opplevelser av sammenheng mellom barnehage og skole. Studien viste at alle grupper vektlegger tiltak som skal bidra til at barna opplever sosial kontinuitet. Dette kom blant annet frem ved at det legges til rette for at barna får beholde kontakt med venner i barnehagen og etablere nye vennsksrelasjoner. Ifølge respondentene i undersøkelsen legges det stor vekt på tiltak som skal styrke vennsksrelasjoner mellom barna. Funn viser at enkelte skoler vektla møter på tvers av avdelinger og barnehager i forkant av skolestart. Når det kommer til sosial kontinuitet i barn-voksen-relasjonen kom det frem at det er de pedagogiske lederne i barnehagen som i størst grad ser betydningen av at førsteklasseledere møter barna i barnehagen i forkant av skolestart. Over 50 prosent av de ansatte på førstetrinn så på et slikt tiltak som mindre viktig. I tillegg kom det frem at halvparten av respondentene mente at betydningen av møter og hospitering i hverandres virksomhet var mindre eller ikke viktige i det hele tatt (Hogsnes & Moser, 2014). Den samme studien viser at både lærere, SFO-ledere og barn omtaler lek som noe som i hovedsak foregår i friminuttene og på SFO. Studien belyste også viktigheten av å la barn holde kontakten med tidligere venner og få mulighet til å etablere nye bekjentskap, både før og etter skolestart.

Hogsnes og Moser (2014) har løftet frem flere perspektiver og spørsmål de mener er verdt å undersøke i fremtidige studier. Et sentralt emne de trekker fram er hvordan barn aktivt kan bidra til å skape gode overganger. De skriver at «skal vi forstå noe om hvordan barn opplever sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og SFO, må vi gå i dialog med barna» (Hogsnes & Moser, 2014). Hogsnes (2016) trekker også frem behovet for mer kunnskap om barnas erfaringer i overgangen.

1.4 Problemstilling og avgrensning

Den tidligere forskningen som finnes om overgangen mellom barnehage og skole, tilsier at det trengs mer norsk forskning som inkluderer barn og deres perspektiver, med fokus på de sosiale aspektene. I denne studien skal jeg gjennomføre egne undersøkelser om overgangen mellom barnehage og skole. Jeg startet denne forskningsprosessen med den åpne problemstillingen «hvordan opplever seksåringer sin egen overgang mellom barnehage og skole?». Den første problemstillingen ble utformet slik at informantene hadde mulighet til å bidra og dele sine opplevelser og erfaringer med overgangen, uavhengig av begrensninger fra meg som forsker. Formålet med studien har hele veien vært å løfte frem barnas perspektiv, og det ble derfor viktig å inkludere dem mest mulig i forskningen. I etterkant av datainnsamlingen spisset jeg problemstillingen med bakgrunn i det informantene snakket om. Studiens endelige problemstilling ble som følger:

Hvordan opplever seksåringer overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen, og forstå hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet og legge til rette for en god overgang.

1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks delkapitler. Innledningsvis har jeg tatt for meg bakgrunn for tema, tidligere forskning og valg av problemstilling. I kapittel to presenterer jeg studiens teoretiske grunnlag, før jeg i kapittel tre legger fram den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet. Her redegjør jeg for hvordan jeg har gått fram i innsamling og behandling av datamaterialet, og for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med min studie. Videre i kapittel fire vil jeg presentere mine funn som har kommet frem gjennom analyse av studiens datamateriale, og kommentere disse i lys av relevant teori. I kapittel fem diskuterer jeg skolens rolle med utgangspunkt i funnene som kom frem i det forrige kapittelet. Avslutningsvis løfter jeg frem mine hovedfunn og kommer med oppfordring til videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg masteroppgavens teoretiske perspektiv som jeg anser som relevant for denne studien. Overgangen mellom barnehage og skole er kompleks, og det finnes mange teoretiske innfallsvinkler, forskning og temaer som kan være relevante. I denne oppgaven har jeg valgt å begrense meg til generell overgangsteori og tilknytningsteori, da jeg mener dette er av relevans for sosial kontinuitet i overgangen.

Det teoretiske grunnlaget består i hovedsak av Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori og generell tilknytningsteori. I tillegg har jeg benyttet Dewey (1974) sin teori om kontinuitet i erfaringer. Dette er teorier jeg anser som relevante for å forstå hvilke prosesser som kan ha innvirkning på barns behov i overgangen mellom barnehage og skole, og for å forstå de opplevelsene barna delte i samtalen med meg som forsker. Bronfenbrenner (1979) sin teori baserer seg på at barn blir preget av, skaper og deltar aktivt i sitt oppvekstmiljø. Denne masteroppgaven bygger på et slikt syn på overgangsprosesser og barns utvikling. De tematiske teoriene jeg presenterer, utover de allerede nevnte teoriene, vil være knyttet til det informantene snakket om. Innledningsvis tar jeg for meg Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og de fem systemene i hans modell. Deretter ser jeg nærmere på økologiske overganger og overgang som prosess. Videre beveger jeg meg over i del to av teorikapittelet. Her gjennomgår jeg tilknytningsteorien med utgangspunkt i trygghets sirkelen, og barns relasjoner til voksne og jevnaldrende. Helt til slutt i teorikapittelet tar jeg kort for meg lekens betydning i barns relasjoner.

2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Overgangen mellom barnehage og skole innebærer et samarbeid mellom flere involverte parter. Disse aktørene er barnehagen, skolen, foresatte, barna og eventuelle andre aktuelle instanser. Samspillet mellom de ulike aktørene i barnas liv, vil påvirke overgangsprosessen og hvordan barna håndterer denne. Urie Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. I overgangen fra barnehage til skole blir barn påvirket av, og påvirker selv, flere faktorer som kan knyttes til ulike systemer. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell sammenfatter de påvirkningene som finnes i fem systemer; mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet. Disse systemene representerer miljøet vi mennesker vokser opp i, og som påvirker vår utvikling og sosialisering. I Bronfenbrenners første fremstilling av modellen var han svært miljøfokuset i sin årsakstenkning (Bø & Ertesvåg, 2006). I senere tid la han mer vekt på å prøve å forstå individets virkning på miljøet, og gikk derfor bort fra å bruke uttrykket «utviklingsøkologisk modell» til å bruke «bioøkologisk modell» (Bø & Ertesvåg, 2006). Videre i denne oppgaven kommer jeg til å benytte meg av det opprinnelige navnet «utviklingsøkologisk modell». Modellen blir ofte presentert ved bruk av sirkler utenpå hverandre. Rekkefølgen på systemene baserer seg på hvor mye innvirkning de har på et barn. Modellen viser at det er tydelig sammenheng mellom alle systemene, og at de har stor betydning for barns vekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

2.1.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i modellen. I denne studien representerer mikrosystemet barnehagen, skolen og hjemmet. Dette systemet er det som påvirker oss mennesker mest, og representerer det stabile (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet inneholder arenaer hvor barnet oppholder seg ofte, og det er her de menneskelige

relasjonene oppstår, også kalt for ansikt til ansikt relasjoner. Dette kan for eksempel være i lyttekroken på skolen, eller rundt middagsbordet med familien. Den sosiale kontinuiteten blir derfor viktig i dette systemet. Sentrale komponenter i mikrosystemet er relasjoner, roller og aktiviteter. Bronfenbrenner (1979) presenterer disse som viktige byggesteiner i barnets samhandlingssystem. De tre elementene er sirkulære og påvirker hverandre. Bronfenbrenner (1979) mener at et miljø er utviklingsfremmende når relasjonene mellom de som befinner seg i mikrosystemer er basert på gjensidighet, følelsesmessig engasjement og tid. I overgangen mellom barnehage og skole blir barna eksponert for ulike roller, noe som kan føre til at den sosiale forståelsen utvides og at det skjer en utvikling i barnets selvbylde og identitet. Bronfenbrenner (1979) omtaler dette som en prosess hvor barnet får mulighet til å ta ulike perspektiver. En slik prosess inneholder rolleforventninger, rolleforståelse, rolleakseptering og rolleutføring.

2.1.2 Mesosystemet

Neste sirkel i modellen representerer mesosystemet. I dette systemet ser man på kontakten mellom to eller flere mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979). Man ser på hvordan de ulike arenaene i den innerste sirkelen, altså mikrosystemet, henger sammen og påvirker barnet. Slike arenaer kan for eksempel være hjem, skole, barnehage og fritidsaktiviteter. Når barn forflytter seg mellom de ulike arenaene, tar de med seg erfaringer fra en arena til en annen. Her oppstår det nye relasjoner og barnet møter ofte nye ansikter. Noe som betyr at også her blir sosial kontinuitet viktig. Relasjonene mellom aktørene i de systemene der barnet gjør sine erfaringer, kan være like viktige for barna som hva som skjer i hvert enkelt mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Så fort barn trer inn i et nytt mikromiljø, oppstår mesosystemet. Barnehage og skole er eksempler på to mikromiljø, og overgangen mellom barnehage og skole vil derfor befinne seg på mesonivå.

2.1.3 Eksosystemet

I eksosystemet finnes det også ulike arenaer, men her er barnet sjeldent til stedet selv. Allikevel vil beslutninger og tiltak som gjøres på dette nivået ha betydning for barnet, direkte eller indirekte (Bronfenbrenner, 1979). I denne studien representerer eksosystemet kommunale og administrative vedtak i barnehage og skole. Det er på dette nivået man finner barnehagens og skolens interne planer, regler og rutiner. Hvordan forholdene er på disse arenaene påvirker foreldrene, barnehageansatte og lærerne til barnet, og dermed også barnet.

2.1.4 Makrosystemet

Den ytterste sirkelen i modellen representerer makrosystemet, et system hvor barnet aldri er tilstedt. Her finner man faktorer som er langt unna barnet, som for eksempel politiske, historiske og økonomiske beslutninger (Bronfenbrenner, 1979). Det er på dette nivået det legges føringer for normer, verdier og diskurser knyttet til nasjonale lover og forventninger om samarbeid mellom barnehage og skole. Beslutninger som foregår på dette nivået, vil derfor være styrende for hvordan overgangen mellom barnehage og skole praktiseres og på den måten ha stor påvirkning på barnet.

2.1.5 Kronosystemet

Flere år etter Bronfenbrenner kom med modellen, tilføyde han et femte system, nemlig kronosystemet. Dette systemet representerer tidsdimensjonen og blir presentert som en pil gjennom alle sirklene. Kronosystemet viser at de gjensidige prosessene mellom individ og miljø stadig er dynamiske og fører til videre utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

2.2 Overganger

Overganger er et begrep med mange betydninger. Hvordan jeg i denne sammenhengen tolker overganger, er en viktig faktor i oppgaven. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) syn på økologiske overganger og John Deweys (1974) teori om kontinuitet i erfaringer, kommer jeg med en klargjøring av hvordan overganger kan forstås som prosess og fenomen.

2.2.1 Økologiske overganger

Både barn og voksne beveger seg stadig inn i nye situasjoner og konstellasjoner av ting eller mennesker, for eksempel når man skal delta i nye mikrosystemer (Kvello, 2022, s. 38). Bronfenbrenner (1979) kaller slike overganger for «økologiske overganger», og definerer slike overganger på denne måten:

An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting or both. (Bronfenbrenner, 1979, s. 26)

Et barns liv består av mange slike overganger, hvor overgangen mellom de to mikrosystemene, barnehage og skole, trolig er den største for mange barn. Bronfenbrenner (1979) har et positivt ressursperspektiv på overganger, ved at han mener at slike økologiske overganger gir mulighet for vekst og utvikling. Samtidig presiserer han at det kan være en sårbar fase som kan være belastende for mange barns utvikling, med tanke på sorg, stagnasjon og feilutvikling (Bronfenbrenner, 1979). Dersom det nye mikrosystemet ikke støtter godt nok opp under barnets utvikling og kompetanse, har man å gjøre med det Bronfenbrenner (1979) kaller for en «økologisk felle». Ved manglende kontinuitet, men også ved mangel på sosial kontinuitet alene, kan det oppstå en slik felle (Broström, 2009).

2.2.2 Overgang som prosess

Overgangen mellom barnehage og skole er, ifølge Hogsnes (2019, s. 58), en prosess som over tid gjør det mulig å forlate noe kjent og tre inn i noe mer ukjent. Det å skulle forlate barnehagen og begynne på skolen krever mye av barna, både mentalt og følelsesmessig. Barn er forskjellige, og noen bruker lengre tid enn andre på å bearbeide en overgang etter den har skjedd (Lillejord et al., 2015, s. 26). En overgangsprosess kan derfor starte tidligere og vare mye lengre enn selve den fysiske forflytningen fra barnehagen til skolen. Et slikt syn på overganger kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) kronosystem og tidsdimensjon. Jindal-Snape et al. (2019) mener også at overganger må ses på som en langvarig pågående prosess, uten noen tydelig start eller slutt.

To begreper som ofte benyttes i litteratur om overgangen mellom barnehage og skole, er kontinuitet og diskontinuitet. Hogsnes og Moser (2014) mener at «overgang» og «sammenheng» er to begreper som kan virke motstridene. De begrunner dette med at sammenheng er knyttet til kontinuitet og overgang er forbundet med diskontinuitet. Hogsnes (2019) trekker frem at kontinuitet kan defineres som en «uavbrutt sammenheng», men presiserer at det kan være utfordrende å se på overgangen mellom barnehage og skole på den måten. Skolestartere skal gjennom en tydelig, fysisk forflytning når de begynner på skolen, og har også et ønske og en forventning om å lære noe nytt. Hogsnes (2019) mener det derfor er problematisk å skulle se på overgangen som en uavbrutt sammenheng. Hogsnes (2019) knytter derfor kontinuitetsbegrepet til John Deweys teori om kontinuitet i erfaringer (1974, s. 47). Dewey (1974) ser nemlig ikke på kontinuitet som noe uavbrutt, og mener at forandringer fører til videre vekst for barn,

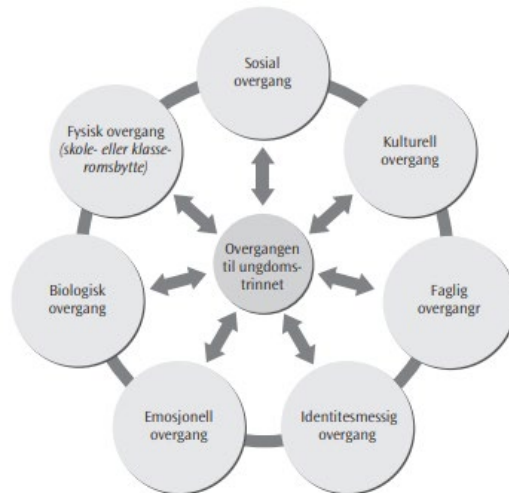
dersom de får mulighet til å bruke sine tidligere erfaringer i møte med det nye. Skjer det derimot brudd i barns erfaringer, betegner Dewey dette som diskontinuitet (Dewey, 1974). Deweys tenkning kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) syn på økologiske overganger og den utviklingsøkologiske modellen. Begge legger vekt på sosial kontinuitet mellom de ulike arenaene rundt barnet. I løpet av kort tid må skolestartere forholde seg til nye rutiner og mennesker, i tillegg til at de vil oppleve at det blir færre voksne og flere barn (Dockett & Perry, 2006). I overgangen mellom barnehage og skole vil barna søke og skape former for sammenheng mellom de to institusjonene (Hogsnes, 2016). I denne oppgaven knyttes barnas opplevelse av sammenheng til Deweys (1974) forståelse av kontinuitet i erfaringer. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet «sosial kontinuitet» i denne oppgaven.

2.3 Barns erfaringer med overganger

Overgangen mellom barnehage og skole er som regel ikke barns første møte med overganger. Barn har erfaringer med overganger lenge før de begynner på skolen (Hogsnes, 2019, s. 55). Overganger finnes i flere former og kan deles inn i horisontale- og vertikale overganger. De overgangene barn som regel er godt vant med er de horisontale overgangene. Dette er overganger som skjer i det daglige og som inntreffer når en person skifter rolle eller arena (Hogsnes, 2019, s. 56). Dette kan for eksempel være når et barn drar hjemmefra til skolen eller fra skolen til fotballtrening. Slike overganger er barn kjent med og noe de har erfart at skjer daglig. De vertikale overgangene, eller økologiske overganger som Bronfenbrenner (1979) bruker, kjennetegnes ved at man møter et nytt fysisk miljø og en kultur man ikke er vant med. I tillegg kan slike overganger inneholde brudd (Hogsnes, 2019, s. 56). Overgangen mellom barnehage og skole er et eksempel på en slik vertikal overgang.

2.3.1 Flere og samtidige overganger

Det er naturlig at vi mennesker søker kontinuitet i situasjoner med store forandringer (Hogsnes & Moser, 2014). For å lettere skape kontinuitet i overganger, mener Ackesjö (2013) at man bør se på overganger som en serie kritiske hendelser som barna må lære seg å håndtere. I overgangen mellom barnehage og skole vil barn oppleve både vertikale og horisontale overganger samtidig. Her vil barn søke etter sammenhenger for å kunne gjøre dem i stand til å delta i ulike miljøer (Hogsnes, 2019, s. 57). Strand (2022, s. 29) viser til en overgangsmodell som former et bilde av en kompleks helhet av flere og samtidige overganger. Modellen inneholder de ytre overgangene som omfatter både den fysiske, sosiale, faglige og kulturelle overgangen. I tillegg trekker Strand (2022) fram de indre overgangene som foregår i eleven. Dette er den biologiske, emosjonelle og identitetsmessige overgangen. Strand (2022) sin forskning handler om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, men det er grunn til å anta at de nevnte ulike overgangene også eksisterer i overgangen mellom barnehage og skole. I min studie ønsker jeg å finne ut av hvordan seksåringer opplever overgangen, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen. Selv om de ulike overgangene gjensidig påvirker hverandre, vil jeg videre i oppgaven sette søkelyset på den sosiale overgangen.



Figur 1: En kompleks helhet av flere overganger (Strand, 2022, s. 29)

2.4 Tilknytningsteori

Endringer i synet på barn og deres plass i samfunnet, preger også dagens barnehager og skoler. Mye av den tidligere litteraturen som omhandlet relasjonen mellom barn og voksne i utdanningssystemet, er i dag byttet ut med en litteratur som ligger nærmere faglitteraturens beskrivelse av relasjonen mellom foreldre og barn (Kvello, 2022, s. 64). En slik endring har ført til et større fokus på kontaktkvaliteten mellom pedagoger og elever, og et syn på barnet som selvstendig individer med ulike behov. I min oppgave har jeg lagt vekt på den sosiale overgangen og de sosiale aspektene. Jeg mener det derfor er relevant å ha med teori om tilknytning og hvordan barn knytter seg til andre mennesker rundt seg.

Tilknytning handler om at man har utviklet et varig emosjonelt bånd til en annen person. Essensen i tilknytning handler om omsorg og nærhet, og behovet for beskyttelse og tilhørighet (Kårstad & Laugen, 2022, s. 162). John Bowlby (1969) omtales som «tilknytningsteoriens far». Han gjennomførte mange studier som omhandlet barns utvikling, og hadde en spesiell interesse for viktigheten av tilknytning i barns utvikling. Bowlby (1969) mente at små barn har en iboende, biologisk tendens til å knytte seg til andre, fordi det øker deres overlevelsesmuligheter. Foreldre omtales som barnas primære tilknytningspersoner, men barn kan også ha tilknytning til andre utenfor familien. For barn som opplever utrygg tilknytning hjemme, blir disse tilknytningspersonene spesielt viktige (Killén, 2019, s. 44). Ansatte i barnehage og skole har derfor en viktig funksjon når det kommer til å skape trygg tilknytning til barna. På skolen vil barna møte nye voksne og flere, nye barn de blir nødt for å knytte tilhørighet til (Dockett & Perry, 2006). I slike settinger vil sosial kontinuitet være viktig. Barn har behov for et trygt og nært forhold til de voksne rundt seg, da relasjonen mellom dem legger grunnlaget for barns følelsesmessige og sosiale utvikling. Barn søker disse tilknytningspersonene for å få hjelp til å regulere følelsene sine, slik at de på sikt lærer å håndtere og regulere dem på egen hånd (Brandtzæg et al., 2016, s. 22).

2.4.1 Trygg og utrygg tilknytning

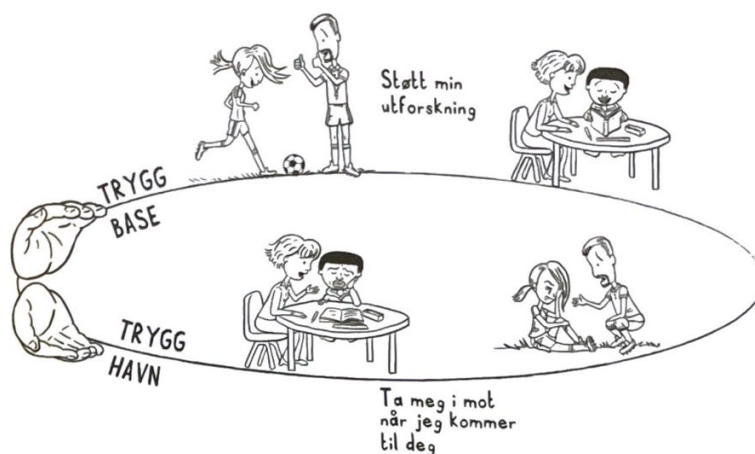
Alle barn knytter seg til sine omsorgspersoner. Noen utvikler trygg tilknytning, mens andre barn utvikler utrygg tilknytning (Killén, 2019, s. 41). Forskning viser at 60-70 prosent av alle barn har utviklet det man kaller for trygg tilknytning (Kårstad & Laugen, 2022, s. 163).

Disse barna utvikler en god balanse mellom avhengighet og selvstendighet, og har god kapasitet for læring. Trygg tilknytning bidrar til god emosjonell, kognitiv, fysisk og sosial utvikling. Barn som har utviklet trygg tilknytning vil også ha opparbeidet seg en slags motstandskraft som gjør det lettere å håndtere utfordringer (Killén, 2019, s. 42). Barn som opplever utrygg tilknytning, utvikler egne strategier og mønstre. Slike tilknytningsmønstre kan ses på som en risikofaktor og føre til utfordringer senere i livet (Killén, 2019, s. 42). Barns tilknytningsstrategier sier oss ikke bare noe om hvordan de har blitt behandlet, men også hvordan de forventer å bli behandlet. Selv om barn har behov for tilknytning, har de også et iboende behov for utforskning. Dette gjelder spesielt barn i tidlig skolealder som har et ønske om å utforske og forstå verden, men som samtidig også har et behov for å ha en trygg relasjon til de voksne rundt seg (Brandtzæg et al., 2016, s. 40).

2.4.2 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen («circle of security») ble i utgangspunktet laget som en veiledning for foreldre, men blir i dag også benyttet av ansatte i barnehage og skole (Powell et al., 2013). Ved å ta i bruk trygghetssirkelen er målet å fremme mentaliseringsevnen hos omsorgspersoner. Mentalisering handler om voksnes forståelse og innlevelse i barnet (Kvillo, 2022, s. 64). Powell et al. (2013) mener at trygghet skapes når man blir forstått innenfra, og at barn trenger å kjenne at de voksne forstår dem og deres behov for å kunne bruke dem som en trygghet. Mennesker har ulik kapasitet til å mentalisere, og denne evnen kan utvikles. Trygghetssirkelen blir brukt som et verktøy for å blant annet forstå de to grunnleggende behovene barn har: behovet for tilknytning og behovet for utforskning. Trygghetssirkelen fungerer som en modell over hva som er viktig for utvikling av en trygg tilknytning, og hva slags behov barn har for å bli trygge (Kårstad & Laugen, 2022, s. 162). Modellen er formet som en sirkel, og dette tydeliggjør sammenhengen mellom behovene og hvordan de spiller på hverandre.

Barn er forskjellige og hva som oppleves som *trygt nok* hos barn, er svært individuelt. Det er derfor vanlig at barn beveger seg ulikt rundt i sirkelen, ut ifra hva slags situasjon de står i (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Når man snakker om trygghetssirkelen bruker man begreper som «toppen» og «bunnen» av sirkelen. Toppen av sirkelen viser behovet for utforskning og at tilknytningspersonen fungerer som en trygg base (Kårstad & Laugen, 2022, s. 162). Her trenger barnet å bli passet på og støttet i utforskningen. Behovene barn har på toppen av sirkelen er voksne som gleder seg og har det fint sammen med barnet, og voksne som hjelper akkurat passe mye (Brandtzæg et al., 2016, s. 43). Bunnen av sirkelen beskriver behovet for tilknytning og at omsorgspersonen representerer en trygg havn (Kårstad & Laugen, 2022, s. 162). Her skal den voksne ta imot barnet når det søker beskyttelse, trøst eller hjelp til å organisere følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 36).



Figur 2: Trygghetssirkelen for skole. Den enkle sirkelen. (Cooper, Hoffman & Powell, 2016, i Brandtzæg et al., 2016, s. 31)

2.4.3 Barns relasjoner til jevnaldrende

Forskning viser at barn ikke bare utvikler tilknytning til voksne, men også barn på deres egen alder (Kårstad & Laugen, 2022, s. 159). I motsetning til voksne, har barn et mindre utviklet nervesystem, og derfor et større behov for å stabiliseres og reguleres. Dette skjer stort sett gjennom andre mennesker (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). Brandtzæg (2016, s. 35) sier at alle mennesker har behov for å lade, og da spesielt barn. Om barn ikke får muligheten til å lade, kan det føre til at de blir uregulerte, engstelige og urolige. For de minste barna er det den voksne som fungerer som den viktigste «ladestasjonen», men når barna begynner på skolen blir de mer opptatt av jevnaldrende, og i noen tilfeller kan de også brukes som «ladestasjoner» (Brandtzæg et al., 2016, s. 35). For barn som begynner på skolen, øker det sosiale samspillet med jevnaldrende fra 10 prosent i tidlig barnehagealder til over 30 prosent i skolealder (Kårstad & Laugen, 2022, s. 159). I skolen vil barna møte nye krav, færre voksne og flere barn. Dockett og Perry (2006) beskriver overgangen som en tid hvor kravene til barna øker, samtidig som støtten minsker. Splitting av barns sosiale relasjoner har derfor vist å ha en negativ betydning for barn i overgangsfasen (Reichmann, 2011, i Ackesjö & Persson, 2014, s. 9). Basert på egne undersøkelser mener Broström (2009) at det er lettere for barn å håndtere nye krav og forventninger i overgangsprosessen, når man har en trygg base av venner.

Barns relasjoner til jevnaldrende blir ofte omtalt som *vennskap*. Vennskap og barns relasjoner til hverandre er en viktig del av barns liv (Ackesjö & Persson, 2014, s. 8). Vennskapsbegrepet er komplekst og kan romme mange ulike former for relasjoner. Vennskapsrelasjoner kan by på glede, fellesskapsfølelse og felles humor, men slike relasjoner kan også innebære utestengelse, konflikter, sorg og savn (Greve, 2015, s. 56-57). Selv om vennskapsbegrepet har eksistert i flere tusen år, er det vanskelig å sette en klar definisjon på det. Ifølge Greve (2015, s. 43) kommer definisjonen an på hvilket perspektiv man har. Ser man på vennskap fra et filosofisk perspektiv, kan man trekke frem Aristoteles sine tre former for vennskap. Den første er vennskap basert på nytte. Den andre formen er basert på glede, og det er den som er mest vanlig blant unge. Den siste formen er vennskap basert på dyd, og anses for være den mest stabile av de tre (Greve, 2015, s. 43). Sosiologien er derimot ikke like opptatt av de etiske sidene ved vennskap som filosofien (Greve, 2015, s. 50). Her ser man mer på strukturen i relasjonene.

Fram til slutten av 1950-årene mente forskere at foreldrene var de som hadde sterkest innflytelse på barn og unges sosiale utvikling. Willard Hartup (1995), en pioner innenfor forskning på vennskap, ønsket å utfordre denne antakelsen, og gjennom hans forskning utforsket han barns relasjoner til jevnaldrende og hvordan de bidro til hverandres sosiale vekst (Hartup, 1995). Hartups forskning dokumenterte at vennskap støtter barn og unges mestring av negative følelser, og at mangel på vennskap øker sannsynligheten for atferdsvansker eller emosjonelle problemer (Hartup, 1995). Einarsdottir (2013) har i sin undersøkelse funnet ut av foruten om lek, så er venner det barna gir uttrykk for at de savner i overgangen fra barnehage til skole.

2.4.4 Lekens betydning i barns relasjoner

Leken er et viktig aspekt i barns vennskap (Corsaro, 2003). Barn, uavhengig av alder, konstruerer vennsapsrelasjoner gjennom å gjøre noe sammen og gjennom å beskytte leken ved å hindre at andre trenger seg inn (Greve, 2015, s. 51). Hos små barn er det ofte slik at de barna du leker med er de du anser som vennene dine, mens de som ikke er med på leken ses på som en trussel for leken og relasjonen man har bygget opp (Corsaro, 2003, s. 40). I barnehage- og tidlig skolealder utvikler ofte barn en rutinelignende lekekultur (Greve, 2015, s. 50). Dette er en form for lek som inviterer til ikke-verbal deltakelse, stor grad av gjentakelse og en enkel struktur. Noe som fra et voksenperspektiv ofte kan virke meningsløst, men som for barn skaper et fellesskap blant jevnaldrende og som kan være med å bygge opp vennsapsrelasjoner (Greve, 2015, s. 50). En av verdens fremste barnesosiologer, William Corsaro (2003), mener at barn er inngående sosiale. I hans forskning på barns jevnaldringskultur og vennskap etterlyser han en forståelse av at barn og voksne nødvendigvis ikke har den samme oppfattelsen av hva vennskap er (Corsaro, 2003, s. 67). Corsaro (2003) mener at man undervurderer barns kunnskap og ferdigheter om vennskap, fordi de sammenlignes med slik voksne ser på vennskap.

3 Metode

Denne delen av oppgaven omhandler den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet. Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram i innsamling av datamaterialet og for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med min studie. Innledningsvis vil jeg beskrive valg av forskningsmetode, det vitenskapsteoretiske kunnskapssynet som kommer fram i oppgaven og studiens kontekst. Videre vil jeg presentere valg av datainnsamlingsmetoder. Deretter fremstiller jeg utvalget, selve gjennomføringen og analyseprosessen. Til slutt i kapitlet kommer jeg med etiske og metodiske refleksjoner.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode og sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

I denne studien startet jeg med et ønske om å få frem barns stemmer og deres synspunkt i overgangen mellom barnehage og skole. Valget falt derfor på en kvalitativ forskningsmetode som grunnlag for denne studien. Kvalitativ metode innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved bruk av denne metoden kunne jeg innhente data fra de som erfarer overgangen mellom barnehage og skole, nemlig barna selv. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at virkeligheten er noe som skapes eller konstrueres av forskeren og personene som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). I denne studien var mitt mål som forsker å prøve å forstå og løfte frem meningen informantene har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer med overganger. Hovedmaterialet i denne studien er hentet fra intervju med barn, men jeg støtter meg også på observasjoner gjort av elever på førstetrinn. Dette vil jeg komme nærmere inn på i punkt 3.3.

Denne studien kan plasseres innen en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Innenfor sosialkonstruktivistisk epistemologi konstruerer ikke mennesker sine oppfatninger av verden alene, men i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Kunnskap blir konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og interaksjonen mellom dem (Tjora, 2017). Den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne studien, påvirkes og konstrueres av meg som forsker i møte med barna. Det som kommer fram i denne studien er knyttet til de opplevelsene og behovene mine informanter gir uttrykk for i overgangen til akkurat den konteksten de befinner seg i, og i samhandling med de som deltar i den konteksten. Analysen av studiens datamateriale er fortolket av meg som forsker. Jeg har dermed konstruert en forståelse av hva mine informanter opplever og har behov for. Den konstruksjonen har oppstått i mitt møte med barna i den konteksten de befinner seg i. Det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette medfører at det ikke finnes én sannhet om hva slags behov barn har i overgangen mellom barnehage og skole.

3.2 Studiens kontekst

Denne masteroppgaven har tilhørighet til pilotprosjektet «Bedre skolestart for alle», som forsker på ulike ordninger og modeller for en fleksibel skolestart. Prosjektet består av fire ulike modeller, hvor jeg har fulgt modell 1: *Janus-modellen – et tettere samarbeid for en god overgang mellom barnehage og skole for alle barn*, ved en bykommune i Norge. Denne modellen handler i korte trekk om å gjøre siste halvår i barnehagen og første halvår på skolen til et samarbeid, der personalet i en barnehage og dens nærskole brukes felles. Hensikten med modellen har vært å utforske om det skaper tryggere overgang for barna hvis de har to voksne, en barnehagelærer og en lærer, som følger dem fra siste halvår i barnehagen og inn i de første månedene av skolen. Dette er en stor studie, og jeg kommer derfor ikke til å se på effekten av denne studien i min masteroppgave. Jeg har tatt

utgangspunkt i studiens tema, men valgt å gå i en selvstendig retning med fokus på den sosiale overgangen og hvordan barna opplever denne og sine behov for sosial kontinuitet. Under datainnsamlingen til min masteroppgave har jeg samarbeidet med to forskere tilknyttet dette pilotprosjektet. Sammen utarbeidet vi en intervjuguide og gjennomførte alle fire intervjuene. Transkripsjon av samtlige intervjuer, analysen og drøftingen har jeg gjennomført på egenhånd.

Datamaterialet i min oppgave er hentet fra førstetrinn på en skole tilknyttet en bykommune i Norge. Skolen har i denne studien fått det fiktive navnet *Eik skole*. Eik skole er en baseskole og på førstetrinn går det rundt 70 elever. Disse 70 elevene er fordelt i klasser, eller grupper som informantene omtaler det som. På starten av skoleåret var elevene fordelt på fire grupper, men etter jul skjedde det endringer og fire grupper ble til tre. To av gruppene befinner seg i samme areal, mens den tredje gruppen har et eget rom ved siden av. SFO på førstetrinn benytter de samme arealene som skolen.

3.2.1 «Sol» kommunes overgangsplan

I Norge er det kommunene som utøver ansvar for barnehager og skoler innenfor nasjonalt vedtatte rammer og lover. Fra 1. august 2018 ble det innført en lovfestet plikt for skolene om å samarbeide med barnehagene om overgangen til skole og SFO. I tillegg ble det skoleeiers ansvar å utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole og SFO (Opplæringslova, 1998, §13-5). For å få oversikt over konteksten overgangen mellom barnehage og skole befinner seg i, ønsket jeg å se nærmere på en slik overgangsplan. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i overgangsplanen til den kommunen mine informanter i studien tilhører. Av hensyn til informantene og deres skole, har jeg valgt å anonymisere kommunen, og kildefører derfor heller ikke til planen. Kommunen har fått det fiktive navnet Sol kommune.

Målet for Sol kommunes overgangsplan er å sikre en trygg og god overgang fra barnehage til skole for alle barn i kommunen. Planen refererer til både Rammepåplanen for barnehage, Barnehageloven og Opplæringsloven. Med referanse til Broström (2009) tar planen for seg viktigheten av samarbeid og sammenheng i opplæringen. Det vises til undersøkelser hvor de ansatte i de ulike institusjonene vet for lite om hverandre, og at dette er avgjørende for å kunne forberede barna på deres framtid og møte dem med kunnskap om deres tidligere erfaringer. Kommunen er i tillegg opptatt av at barn og foresatte skal være trygge på at barnehage og skole gjør sitt beste for å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen, og presiserer at «Det er viktig at barnet får medvirke og delta i dette arbeidet». Videre i overgangsplanen blir lek og lekens selvskrevende og viktige plass i barnehagen trukket fram. I tillegg står det at «barnehagen må skape et fellesskap der vennskap kan prøves ut og befestes».

Under «rutiner for overgang barnehage og barneskole» i overgangsplanen legges det stor vekt på at det skal legges til rette for samarbeidsarenaer i form av overgangsaktiviteter. Her inngår bli-kjent møter, informasjonsutveksling og språkarbeid. Det står også at det første formelle møtet skal skje i regi av skolen. Overgangsplanen består også av noen vedlegg med skjemaer foresatte skal svare på. Ved samtykke fra foresatte kan denne informasjonen deles med skolen. Spørsmålene handler om alt fra barnas sosiale kompetanse til foresattes forventninger til skole og SFO. De fleste spørsmålene starter med formuleringen «Beskriv ditt barns...» eller «Beskriv barnets...».

3.3 Datainnsamling

Som forsker har jeg valgt metoder for datainnsamling basert på hva som var relevant og pålitelig ut fra min problemstilling. I min studie har jeg valgt å benytte meg av intervju som hoved datainnsamlingsmetode. Som et supplement til intervju har jeg også gjennomført observasjoner av informantene i klasserommet, og innhentet noe dokumentasjon fra overgangsplanen til en kommune (se punkt 3.2.1). Videre vil jeg gjøre rede for de valgte metodene for datainnsamling.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Eide & Winger (2003, s. 61) mener at det å intervju barn er vesentlig for å kunne forstå barns perspektiv. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å ta i bruk intervju som metode, da det ville hjelpe meg å få en innsikt i barns tanker og opplevelser, som jeg trolig ikke hadde fått tak i ellers. Barneforskerne Christensen og James (2000) sier at det viktigste når det kommer til intervju av barn, er å tenke nøye gjennom hva slags spørsmål som kan stilles, hva man ikke kan spørre om og ikke minst hvorfor man vil intervju barn. Eide & Winger (2003, s. 18) påpeker også at man ikke skal intervju barn ukritisk, bare fordi interessen for bruk av barn som informanter har økt de siste tjue årene. Dette var derfor viktige vurderinger da jeg tok valget om å intervju barn i min studie, noe jeg kommer nærmere inn på i punkt 3.4.

Fokusgruppeintervju

I kvalitative studier finnes det flere former for intervju. Valget mitt falt på fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju med flere informanter, hvor man diskuterer rundt et tema (Tjora, 2017, s. 123). Dette er en effektiv måte å gjennomføre intervju på, fordi man kan samle inn informasjon fra flere informanter samtidig. Med en slik intervjuform er ikke intervjueren like opptatt av å stille spørsmål, men har heller et ønske om at informantene aktivt skal delta i en samtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette ga oss forskere mulighet til å fange opp meninger i den interaksjonen som oppstod mellom informantene og de spontane svarene som kom. Mye av litteraturen om fokusgruppeintervju er rettet mot voksne. Siden vi skulle gjennomføre intervjuene med barn, medførte dette at vi måtte gjøre andre vurderinger og beslutninger. Dette handlet blant annet om antall informanter per intervju. I et fokusgruppeintervju deltar det som regel seks til ti personer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I gruppeintervju med mange barn kan det fort oppstå det Eide og Winger (2003, s. 69) omtaler som «chaining». Det betyr at barn ofte kan få assosiasjoner til det de andre barna i gruppa sier, og spinne videre på dette. Eide og Winger (2003, s. 69) advarer mot at slik «chaining» gjør at intervjuet fort kan ta litt av i andre retninger. Vi anså det derfor mest hensiktsmessig å ha to til tre informanter per intervju.

3.3.2 Observasjon

I kvalitativ forskning konstrueres kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Funnene i denne studien vil være påvirket av barnas kontekst, altså den barnehagen og skolen informantene går i. Jeg som forsker har derfor gjennomført observasjoner for å få en innsikt og forståelse for den konteksten barna opplever overgangen i. Intervju og observasjon er to metoder som utfyller hverandre som datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Ved at jeg benytter meg av ulike typer datainnsamlingsmetoder kan jeg sikre sammenheng mellom det som blir undersøkt og de data som blir samlet inn (Johannessen, 2016). På denne måten kan jeg få et datamateriale som virker mer overbevisende og troverdig. Eide og Winger (2003) sier at det ikke alltid er like lett å få så mye ut av barn i

en intervjusituasjon. Dette var noe jeg til tider opplevde som utfordrende. Jeg vil derfor i min presentasjon av funn, underbygge det barna sa med observasjonsnotater jeg tok.

3.4 Utvalget

Denne studien handler om overgangen mellom barnehage og skole. Det var derfor sentralt å finne deltakere som nylig hadde vært gjennom, eller befant seg i, denne prosessen. Litteratursøk viser at det i Norge finnes lite forskning på overgangen mellom barnehage og skole, som tar utgangspunkt i hva barna selv mener (Lillejord et al, 2015). Jeg bestemte meg derfor for å intervju barna for å få fram deres stemmer. Det ble derfor naturlig å finne deltakere som gikk på førstetrinn. Utvalget i denne studien består av ni elever, som tilhører ulike grupper på førstetrinn. Av disse ni elevene var det syv jenter og to gutter. Alle informantene har fylt seks år. Navn på informanter, klasser, medelever og skole jeg har brukt i oppgaven er fiktive. Jeg har valgt å kalle informantene for Eva, Gustav, Helle, June, Kristine, Lise, Mia, Ola og Sia.

I kvalitativ forskning velger man som regel ut informanter fra et breddeperspektiv (Eide & Winger, 2003, s. 66). Dette gjør at utvalget ikke trenger å være så stort, så lenge man har med informanter som representerer ulike kvaliteter. Problematikken rundt utvalget i denne studien handlet mer om det rent praktiske. Hvem vi kunne intervju var gitt ut fra hvilke foresatte som hadde gitt samtykke. Vi hadde derfor ikke mulighet til å sette sammen et utvalgt som representerte mangfold i like stor grad som vi hadde håpet, men vi fikk informanter av begge kjønn og som både hadde gått i barnehager tilknyttet pilotprosjektet og i andre barnehager. utfordringer knyttet til samtykke vil jeg komme nærmere inn på i punkt 3.8.

3.5 Utforming av intervjuguide

Eide og Winger (2003, s. 63) mener at et intervju med barn både bør ha rammer, men også en struktur som gir rom for undring og refleksjon. Det ble derfor naturlig for oss å velge et semi-strukturert intervju, hvor informantene kunne styre store deler av samtalen. Ved bruk av intervjuguide kunne vi holde fokus på tema, uten at det var behov for å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge (se vedlegg 1). Et kvalitativt forskningsintervju medfører at man angir hovedspørsmålene i intervjuguiden, og at disse tilpasses og utdypes ut fra informantene og konteksten (Eide & Winger, 2003, s. 77). Hovedspørsmålene i vår intervjuguide ble utformet i forkant for å sørge for at vi dekket hovedområdene for forskningen. Støttespørsmålene, eller oppfølgingsspørsmålene, som ble stilt underveis, ble brukt for å innhente mer informasjon om de temaene informantene introduserte i løpet av intervjuet. Dette ga oss en mulighet for å gripe og forstå tanker som kom fram i samtalene. Målet med en slik intervjuform var å kunne ha en så fri samtale som mulig med barna, men i tillegg sikre at vi holdt oss til tema.

Formålet med denne studien er å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole. En utfordring ble derfor å få tak i deres stemmer, uten at vi la føringer på innholdet. Voksne og barn har ulike begrepsbruk, og vi måtte derfor tilpasse språket og utformingen til slik vi opplevde seksåringers kognitive nivå. Dette gjorde blant annet at begreper måtte omformuleres og tilpasses deres nivå, uten at det førte med seg en annen begrepsbetydning. Ut ifra disse refleksjonene valgte vi en intervjuguide som la til rette for et nøytralt og enkelt intervju, hvor informantene selv la føringer på hva som var sentralt og hva slags temaer som skulle snakkes om.

3.6 Gjennomføringen

3.6.1 Fokusgruppeintervjuene

I denne studien ble det gjennomført fire fokusgruppeintervjuer med til sammen ni informanter. Tre av gruppeintervjuene bestod av to elever, og i det fjerde var det tre elever. Intervjuene ble gjennomført på informantenes skole, i deres trygge omgivelser, på to ulike tidspunkt i skoletiden. Vi tre forskere var med inn i klasserommet for å hente ut de valgte informantene. På veien fra klasserommet til rommet hvor intervjuene skulle foregå hadde vi anledning til å småprate litt med informantene. Her benyttet vi tiden til å bli litt kjent med barna og skape trygghet rundt settingen. Vi valgte å ta i bruk diktafoner under intervjuet, i tillegg til at vi noterte underveis. Elevene fikk derfor god informasjon om diktafonen og hva det var for noe. Noen av elevene fikk i tillegg prøve å si noe i diktafonen og høre på det selv, før selve intervjuet startet. Det ble brukt tre diktafoner under hvert intervju. Dette var for å sikre at alle intervjuene ble tatt opp og at vi hadde flere eksemplarer dersom det skulle skje noe med en av dem.

Intervjuene varte fra 30 til 45 minutter. Ikke alle informantene var like aktive, noe vi til tider opplevde som utfordrende. Intensjonen i et fokusgruppeintervju er at deltakerne skal snakke mest mulig og at forskeren skal lede samtalen inn på et gitt tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Vi opplevde at det på noen spørsmål var vanskelig å få noe ut av informantene. Ved å stille spørsmål som «hva tenkte du da?», «hvordan syntes du det var?» og «hvordan da?» fikk vi noen av informantene til å utdype sine utsagn, og dermed også en bedre forståelse av hva det var de uttrykte. Flere av informantene hadde med seg matpakke og drikkeflaske, mens tegnesaker var tilgjengelig under alle intervjuene. Vi tre forskere rullerte på hvem som hadde hovedansvaret for intervjuene. De intervjuene hvor jeg ikke hadde hovedansvaret, så var jeg det Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som moderator. Dette er en viktig rolle i fokusgruppeintervjuer, hvor man noterer underveis og hjelper til med å stille oppfølgingsspørsmål til det informantene forteller.

3.6.2 Intervju med barn

Å intervju barn kan by på andre utfordringer enn intervju med voksne (Eide & Winger, 2003). Det som kjenner seg ut, er at de ofte er konkrete i forklaringene sine. Man får som regel ikke lengre, utdypende resonnementer fra barn, som man kan få i et intervju med voksne. Det var derfor viktig at vi, som intervjuere, lot barna få styre mye av samtalen. Dette var nødvendig for å i det hele tatt få noe ut av intervjuene (Eide & Winger, 2003, s. 58). I intervju med barn er det viktig å reflektere over hvordan man stiller spørsmålene (Eide & Winger, 2003, s. 79). For oss ble det en utfordring å ikke stille ledende spørsmål, eller spørsmål som la ord i munnen på dem. Slik spørsmålsstilling kan føre til at det informantene svarer er preget av hva de tror vi voksne vil høre. Vi løste dette med å utforme så åpne spørsmål som mulig (se vedlegg 1).

I tillegg til å tenke gjennom selve innholdet i intervjuet og spørsmålsstillingen, er det også viktig hvordan man etablerer settingen (Eide & Winger, 2003, s. 76). For oss var det viktig at informantene ble informert i forkant av intervjuet om hva som skulle skje og hvorfor vi skulle intervju dem. Vi ba også om hjelp fra informantenes lærere til å sette sammen par som kjente hverandre godt fra før. I starten av hvert intervju valgte vi å la elevene fortelle litt om seg selv. Dette var tiltak vi gjorde for å gjøre barna tryggere og settingen mindre «truende» (Tjora, 2017, s. 123).

3.6.3 Observasjonene

Jeg observerte til sammen to skoledager. I utgangspunktet gikk jeg inn med tanken om å ha en observatørrolle som «fullstendig observatør». Da har jeg som forsker ingen tilknytning til situasjonen og samhandler ikke med de som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Å komme inn som ny voksen i et klasserom på førstetrinn, og ikke skulle delta eller samhandle med de involverte, er tilnærmet umulig. Barn i skolealder er som regel nysgjerrige på nye mennesker, spesielt de som befinner seg i deres klasserom. Jeg valgte derfor raskt å endre observatørrolle til «observatør-som-deltaker». Da hadde jeg en tydelig observatørrolle og deltok ikke i aktivitetene, men jeg kunne fortsatt svare og snakke med elevene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). I og med at jeg gjennomførte observasjonen i forkant av intervjuene hadde jeg ingen spesifikke fokusområder da jeg observerte. For å gjøre observasjonene mer overkommelig tok jeg i bruk et observasjonsskjema jeg hadde fått anbefalt av veileder (se vedlegg 2). Her kunne jeg notere ned det jeg så, når jeg så det og hva jeg tenkte om det jeg så. På denne måten kunne jeg tydelig skille mellom det jeg faktisk så og det jeg gjorde av tolkning. I kapittel fire bruker jeg det jeg faktisk så i gjengivelse av funn.

3.7 Analyseprosessen

3.7.1 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet mitt har jeg tatt i bruk tematisk analyse. Denne analysemetoden er utarbeidet av psykologene Virginia Braun & Victoria Clarke, med mål om å tilby en grunnleggende og fleksibel tilnærming til kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode som innebærer å identifisere temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I denne sammenhengen betyr begrepet *tema* en gruppering av data med viktige fellestrekk. Denne analysemetoden gjorde det mulig for meg å gå induktiv til verks, noe som medførte at det som kom frem i datamaterialet var det som styrte studiens fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, 101). Datamaterialet består av fire fokusgruppeintervjuer med til sammen ni informanter. I forkant av intervjuene var jeg bevisst på at det kunne oppstå et stort spenn i måten barna uttrykte seg på. Jeg anså det derfor hensiktsmessig å bruke en analysemetode som gjorde det mulig å finne mønstre og sortere utsagn i ulike temaer. En slik analysemetode, som tematisk analyse, gjorde det mulig for meg å få til en strukturert, grundig og overkommelig analyse av datamaterialet.

Braun & Clarke (2006) presenterer tematisk analyse ved bruk av seks steg. I denne oppgaven har jeg hovedsakelig støttet meg til Braun & Clarke (2006) sin «oppskrift» på tematisk analyse, men har valgt å ta utgangspunkt i Johannessen et al. (2018) sin forenkling av stegene, og har derfor forholdt meg til deres fire steg. Disse fire stegene er; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Videre vil jeg ta for meg hva jeg gjorde under hvert punkt.

I forberedelsesfasen handler det om å skaffe til veie og få oversikt over data (Braun & Clarke, 2006). Her inngår gjennomføringen av intervjuene, transkribering og gjennomlesing av datamaterialet i sin helhet. Jeg gjennomførte transkribering av alle fire intervjuene selv, noe som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet. I og med at dette er intervjuer med små barn ble det transkriberte materialet stort og rotete. I flere av intervjuene skjedde det ting underveis som førte samtalen over på andre temaer. Dette var for eksempel en løst tann eller bursdagsfeiring til en storesøster. Alt som ble tatt opp på diktafonen ble transkribert, men i etterkant valgte jeg å gjøre et utvalg av det jeg mente

var interessant og relevant sett i lys av problemstillingen. Jeg delte derfor opp materialet i det som kunne være relevant og det som ikke var relevant.

Da jeg kom til kodefase var poenget å fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å kode ved bruk av skjema i Word. I den ene kolonnen noterte jeg informanten, i den andre skrev jeg ned utsagnet informanten kom med, og i den tredje kolonnen noterte jeg kodene. Da jeg kodet tok jeg i bruk stikkord som gjenspeilet det som kom fram i datamaterialet, og det eleven faktisk sa. Utsagn som passet under samme tema, markerte jeg i samme farge. I og med at jeg allerede hadde konkretisert datamaterialet ble det enklere å kode flere ganger, da jeg ikke måtte lese gjennom alle data på nytt. Å gjennomføre flere gjennomlesinger i kodefase styrker kvalitetssikringen og sørger for at man ikke overser viktig data eller poenger (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha kodet datamaterialet satt jeg igjen med en liste over de forskjellige kodene jeg hadde identifisert.

Informant	Utsagn	Kode
Gustav	Forsker: er det noe dere savner i barnehagen da, som dere ikke har på skolen? Gustav: jeg savner de voksne.	Savn av voksne, barnehage og skole

Figur 3: Utklipp fra mitt skjema med koder

Kategoriseringsfasen dreier seg om å sortere kodene i overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006). Det er nettopp disse temaene, altså funnene, jeg skal rapportere til slutt i prosessen. Det første jeg gjorde var å bestemme kriterier for hva som skal i hvilken kategori. Problemstillingen min ga en retning til kategoriseringen. Fargekodene jeg benyttet meg av i kodefase, ble nå tatt i bruk for å sortere de ulike temaene. På alle temaene falt det seg naturlig å ha med undertemaer. Kategoriseringsprosessen er en pågående prosess og jeg gjorde kontinuerlig vurderinger om hva som måtte bort, slås sammen eller legges til. Jeg gikk stadig tilbake og så på temaene for å sørge for at det jeg skrev faktisk stemte overens med det barna sa. Dette ble viktig med tanke på min induktive tilnærming til datamaterialet, og medførte også til oppdagelse av at den sosiale kontinuiteten var sentral i alle temaene. Til slutt i denne fasen lagde jeg meg en strukturert disposisjon for resultatdelen hvor jeg tydeliggjorde hva som er temaene og undertemaene. Siste fase i tematisk analyse er rapportering. Her handler det om å skrive frem temaene og innholdet i hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Det er denne fasen som utgjør selve resultatdelen av oppgaven, og jeg vil derfor komme nærmere inn på denne fasen i neste kapittel.

3.8 Etiske refleksjoner rundt å inkludere barn i forskning

I kvalitativ forskning vil det alltid være noen etiske overveielser man som forsker må ta stilling til. Det er viktig å ta etiske hensyn til dem som bidrar i studien (Eide & Winger, 2003, s. 64). Når man skal gjennomføre intervju er man forpliktet til å forholde seg til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sine regler for registrering, anonymisering og godkjenning. Dette prosjektet har blitt meldt inn til NSD og har fulgt gjeldene etiske retningslinjer (se vedlegg 3). Videre vil jeg redegjøre for hvilke etiske hensyn jeg har tatt rundt det å inkludere barn i forskning.

Å reflektere rundt etiske problemstillinger har vært viktig i min studie, spesielt ettersom mine informanter er barn på seks år. Selv om barns stemmer er viktige, går barns velferd og integritet foran forskning og samfunnets interesser (NESH, 2021). Når man skal intervju barn er man avhengig av å få samtykke fra barnas foresatte (Eide & Winger, 2003, s. 71). En åpenhet rundt datainnsamling og behandling av personvernopplysninger er en forutsetning for at enkeltpersoner skal kunne ivareta sine rettigheter og interesser. Det ble derfor sendt ut detaljert informasjonsskriv om prosjektet sammen med et samtykkeskjema til foresatte i navngitte konvolutter (se vedlegg 4). Det ble i tillegg gitt muntlig informasjon om pilotprosjektet «Bedre skolestart for alle» på foreldremøtet i starten av skoleåret. I informasjonsskrivet ble det informert om hensikten med datainnsamlingen, hva det skulle brukes til og hvordan data skulle oppbevares. De foresatte ble også gjort oppmerksom på at deltakelse var frivillig og 100 prosent anonymt. Informasjonsskriv og samtykkeskjema måtte sendes ut to ganger, da det var svært lite respons. Til tross for god informasjon både muntlig og skriftlig, var det utfordrende å få tak i samtykker.

I en intervjusetting er man som forsker i en særlig mektig posisjon i forhold til barn (Eide & Winger, 2003). Ikke bare er forholdet mellom voksne og barn i utgangspunktet asymmetrisk, men i denne settingen stod vi som forskere i en maktposisjon i møte med barna, da vi var ukjente voksne som hadde bestemt hvor vi skulle være, hvem som skulle være der og konteksten. Vi var denne posisjonen bevisst og var klar over at selv om foresatte har gitt samtykke til at barnet kan delta, skal alltid barn ha mulighet til å reservere seg mot forskning (NESH, 2021). For å forsikre oss om at deres rettigheter ble ivaretatt, var vi svært nøye på å fortelle informantene hva det var de var med på, hva som skulle skje og hva vi skulle prate om, før vi startet selve intervjuet. Informantene ble også spurt om dette var noe de kunne tenke seg å være med på, eller ikke.

Innenfor kvalitative studier er det viktig med dataminimering (Tjora, 2017). Mengden data man samler inn skal beregnes til det som er nødvendig. I denne studien var det ikke behov for mye bakgrunnsinformasjon om informantene utover at de gikk på førstetrinn og hadde gått i barnehage. Det ble derfor heller ikke spurt om personlig informasjon utover dette. Det bør presiseres at dette er små barn og man kan derfor aldri kontrollere at det som blir sagt under intervjuet ikke er konfidensielt. Ved å ta i bruk et utvalg informanter i forskning, synliggjør man for barna og omgivelsene at de tilhører en identifiserbar kategori (Eide & Winger, 2003, s. 43). I min studie omhandlet tema barns opplevelser av overgangen mellom barnehage og skole, og deres behov for sosial kontinuitet i denne overgangen. Relevante informanter til studien kunne derfor vært alle barn som går i førsteklasse, og det bidrar derfor ikke til stigmatisering av enkelte barn ved at man velger ut et lite antall informanter fra denne gruppen (Eide & Winger, 2003, s. 43). Likevel var vi bevisst på å ivareta barnas integritet, og passet derfor på å gi dem positiv oppmerksomhet for at de bidro i studien.

Etiske problemstillinger knyttet til barneforskning, kan være noe av årsaken til at det finnes lite norsk forskning som tar utgangspunkt i barnas synspunkter. Ulempen med dette er at man ikke får tak i barnas beskrivelser og vurderinger av sin egen hverdags- og læringssituasjon (Eide & Winger, 2003, s. 17). Å søke etter barnas perspektiver handler om at barn har rett til å bli hørt i saker som omgår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Skal man gjennomføre barneintervju i kvalitativ forskning krever det at man tar vare på barnas integritet gjennom hele prosessen, og viser ydmykhet overfor

kompleksiteten i møtet mellom intervjuere og barn (Eide & Winger, 2003, s. 18). Det er derfor viktig å gjøre etiske refleksjoner og å ta barna på alvor.

3.9 Studiens metodiske refleksjon

I denne studien undersøker jeg hvordan seksåringer opplever overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen. En slik samfunnsforskning vil i liten grad kunne avdekke en fullstendig og universell sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Formålet med denne studien blir derfor å avdekke deler av virkeligheten som kan være med på å utvide kunnskapen rundt tema. Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) mener derfor at forskningens kvalitet i all hovedsak må bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er konstruert. Jeg vil her se nærmere på de kravene som stilles for å sikre kvalitet i kvalitative studier, og i hvilken grad jeg har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare.

3.9.1 Pålitelighet

Hvorvidt studien er troverdig eller ei, handler om i hvilken grad forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Tjora, 2017). For at studien skal være pålitelig og tillitsvekkende, må kvaliteten på forskningsprosessen komme tydelig fram for leseren. For å styrke denne oppgavens pålitelighet har jeg derfor gitt en tydelig beskrivelse av fremgangsmåte ved å presentere studiens metode, valg av datainnsamling og utvalg, samt selve gjennomføringen og analyseprosessen.

For å styrke studiens pålitelighet er det viktig at jeg som forsker er oppmerksom på min egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Videre vil jeg derfor reflektere over hvordan min rolle som forsker kan ha påvirket resultatet. Denne studien bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, hvor kunnskapen konstrueres av meg i samspill med barna, og det er derfor naturlig at jeg som forsker vil ha en viss påvirkning på studien. Innenfor kvalitativ forskning vil forskeren som regel ha en form for engasjement i temaet det forskes på. Gjennom fem år på lærerstudiet og mitt nåværende utdanningsprogram, mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk, har jeg opparbeidet en viss kunnskap og et allerede oppstått engasjement innenfor fagfeltet. Denne forforståelsen gjør at jeg kan ha lagt egne tolkninger, refleksjoner og forståelser inn i barnas handlinger og uttalelser underveis. I så fall vil det kunne ha en påvirkning på informantene og analysen.

I likhet med det meste av samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning, har det også i min studie vært en relasjon mellom mennesker, både i intervju- og observasjonssammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Som nevnt i punkt 3.8 har jeg i min rolle som forsker vært bevisst på det asymmetriske forholdet mellom meg som forsker og informantene. En fordel i min studie var at jeg gjennomførte observasjonene i forkant av intervjuene, og på den måten fikk barna en kjennskap til meg og mitt «prosjekt» før jeg møtte dem til intervju. Likevel opplevde jeg det som utfordrende i intervjusituasjonen å ikke kjenne barna bedre. Det følte til tider som at situasjonen ble litt for høytidelig, og at barna på enkelte spørsmål tilpasset det de sa, til det de kanskje trodde vi som forskere ville høre. Noe som ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) er et kjent fenomen i intervjusituasjoner.

Med denne studien ønsket jeg å løfte barnas perspektiv ved å finne ut av hvordan de opplever overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet. Et viktig moment for å styrke studiens pålitelighet er at mine informanter har god

kompetanse på akkurat dette feltet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). De ni seksåringene jeg intervjuet befant seg fortsatt i overgangsprosessen mellom barnehagen og skolen, og hadde på den tiden jeg gjennomførte intervjuene fått enda flere og viktige erfaringer med overgangen.

Et annet moment som styrker min studies pålitelighet, er at det er benyttet diktafoner under alle fokusgruppeintervjuene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 228) mener at man er avhengig av å ha gode nedtegninger eller lyd-/videoopptak for å sikre at man får registrert alt det viktige. Ved å ta i bruk diktafon hadde jeg mulighet til å transkribere alt som ble sagt under intervjuene og benytte meg av direkte sitater i oppgaven. På den måten kunne jeg gjøre elevstemmen synlig helt fram til leseren. Til tross for at alle sitatene er transkribert direkte fra diktafonen, er de tatt ut av sin opprinnelige kontekst. I kapitlet hvor jeg presenterer mine funn har jeg derfor også valgt å ta med kontekstbeskrivelse, slik at sitatene blir stående i den sammenheng som de ble formidlet i.

3.9.2 Gyldighet

Gyldighet handler om forskningens resultater og hva slags konklusjoner jeg som forsker har dekning for å trekke ut fra det datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I denne studien har jeg gjennomført til sammen fire fokusgruppeintervjuer og to observasjonsdager. I utgangspunktet skulle jeg bare ha tre intervjuer, men så åpnet det seg en anledning til å få til et fjerde. Det fjerde intervjuet har i utgangspunktet blitt brukt som metning, da det ikke ga noen nye funn, kun bekreftelse på hva de andre informantene snakket om (Tjora, 2017). Som nevnt i analyseprosessen gjorde jeg et utvalg av det som kunne være relevant og ikke. Dette medførte at jeg reflekterte over hva som var gode representasjoner av studien, med bakgrunn i hva det var jeg ønsket å undersøke. Noe som også styrker studiens gyldighet er at jeg har brukt det Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) omtaler som metodetriangulering. Dette betyr at jeg har tatt i bruk fler enn en metode. Å bruke observasjon i tillegg til intervju, hjalp meg til å underbygge funnene og ga en bedre forståelse av konteksten informantene befant seg i.

3.9.3 Overførbarhet

Denne oppgavens overførbarhet baserer seg på i hvilken grad funn fra studiens kontekst kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Mange forskere benytter seg av ordet «generaliserbarhet» for dette. Denne studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming, som betyr at datamaterialet er hentet fra et fåtall elever på førstetrinn. Studien kan derfor ikke generaliseres. Materialet har gitt meg som forsker et detaljert innsyn i deres opplevelse av overgangen og hvilke behov for sosial kontinuitet de uttrykker å ha. Det gir meg likevel ikke nok grunnlag til å konkludere med hvordan alle skolestartere opplever overgangen og hva slags behov de har. Min studie legger derimot til rette for det Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) omtaler som «naturalistisk generalisering». Dette innebærer at jeg som forsker har presentert forskningsprosessen, forklart konteksten studien er gjennomført i og presentert tydelig hva informantene selv forteller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). På den måten gir jeg leseren nok informasjon til at hen kan vurdere om det jeg beskriver er overførbart til den overgangskonteksten de selv er en del av. Ved å ta i bruk tematisk analyse som analysemetode, ga det meg mulighet til å være tett på det empiriske materialet. Dette gjorde at jeg kunne beskrive arbeidsskrittene, og på den måten gjøre analysen så transparent som mulig. Noe som også er med på å styrke studiens overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet, som har blitt generert gjennom fire fokusgruppeintervjuer og observasjoner. I tillegg til å legge frem empiri, vil jeg også analysere og kommentere funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning på feltet. I og med at hovedmaterialet mitt er intervjuer med små barn, er mange av utsagnene korte og lite forståelige om de blir stående alene. Jeg har derfor valgt å ha med kontekstbeskrivelse der jeg anser det som hensiktsmessig. Kontekstbeskrivelsene er i denne sammenhengen også funn, da det er hentet fra observasjoner jeg har gjort i løpet av skoledagen og under intervjuene. Ved å ta i bruk en tematisk tilnærming til datamaterialet, var det fire temaer som utpekte seg. Temaene jeg har kommet fram til er en essens av det informantene snakket om rundt egen overgang mellom barnehage og skole, sett i lys av problemstillingen «hvordan opplever seksåringer overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen?». I de neste avsnittene vil jeg presentere hvert tema og trekke frem utsagn fra informantene, som jeg mener er beskrivende for hvert tema. Tittlene på temaene er formulert slik at de svarer for del to av problemstillingen, nemlig barnas behov for sosial kontinuitet. Informantene er anonymisert, og de har fått de fiktive navnene Eva, Gustav, Helle, June, Kristine, Lise, Mia, Ola og Sia. «F:» refererer til oss forskeres deltakelse i samtalen.

4.1 Tema 1: Treffpunkt

Et av temaene som utpekte seg var tema «treffpunkt». Under dette temaet fokuser jeg på hvordan informantene opplevde ulike møter med skolen, voksne og jevnaldrende. Ut ifra det som kom fram i intervjuene har jeg valgt å dele inn disse møtene i «treffpunkt før skolestart» og «treffpunkt etter skolestart».

4.1.1 Treffpunkt før skolestart (forutsigbarhet)

Overgangen mellom barnehage og skole betyr at barna forlater noe kjent og trer inn i noe ukjent (Hogsnes, 2019). Datainnsamlingen i denne studien ga et innblikk i informantenes tanker og opplevelser av en slik situasjon. Når det kommer til barnas erfaringer med det å forlate noe kjent og tre inn i noe ukjent, er sentrale funn blant annet at informantenes opplevelser av treffpunkt før skolestart har vært viktige. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom informantenes tilbakemeldinger på det å ha møtt læreren og de kommende klassevennene sine i forkant av skolestart. Gjennom ulike spørsmål og samtaler med informantene kom det frem flere refleksjoner rundt det med treffpunkt før skolestart. Flere av informantene forteller at det var fint å møte voksne som man kjente fra før første dagen på skolen:

F: men du ble kjent med Sol på SFO, også var hun også på skolen. Hva syntes du om det da?

Gustav: bra.

F: ja, hva var bra med det?

Gustav: for da fikk jeg noen jeg kjente fra før på skolen, en voksen.

Lise: at vi liksom kjente dem fra før.

Eva: ja, det ble litt gøy

F: det ble litt morsommere, så det ble litt fint?

Eva: mhm

Informantene brukte ord som «fint», «gøy» og «bra», da de snakket om voksne de hadde møtt før skolestart. Dette kan gi en indikasjon på at slike treffpunkt bidro til noe positivt,

og trolig førte til en større trygghet i overgangen fra et kjent mikrosystem til et annet ukjent mikrosystem. De fleste informantene sa at de hadde gledet seg til å begynne på skolen og til å lære nye ting, men noen svarte også at de hadde gruet seg litt og synes det var litt rart å skulle bli førsteklasing.

Noen av funnene knyttet til treffpunkt før skolestart handlet om det informantene omtalte som «innskrivinga». Ifølge overgangsplanen til Sol kommune er et slikt formelt møte med skolen noe som skal skje i regi av skolen. Et tiltak som på papiret skal bidra til forutsigbarhet ved at barna blir kjent med skolen, nye rutiner og læreren sin. Et interessant moment i samtalen om dette møtet, var at en av informantene fortalte at hun ikke hadde fått den samme læreren ved skolestart, som hun hadde hatt på innskrivinga:

June: men skal jeg si deg en veldig rar ting, på innskrivinga, skal jeg si deg hvem som var innskrivingslæreren min da? Det var læreren til Kari og Trine (to elever i en annen klasse), som var innskrivingslæreren min. (..) Også Kari og Trine sin sånn innskrivingslærer, det er min lærer nå.

F: ja, så da ble det bytting?

June: ja

(...)

June: en overraskelse til meg da, det var at jeg visste ikke at jeg skulle få en ny lærer etter innskrivinga. Jeg trodde jeg skulle ha den samme læreren.

Med tanke på at informanten selv omtalte dette som «en overraskelse til meg», kan det gi en indikasjon på at formøtet med skolen ikke førte til forutsigbarhet, snarere tvert imot. Dette er forenelig med det en av de andre informantene forteller. Det fremstår som at informanten ikke hadde vært på skolebesøk eller innskriving i forkant av skolestart:

F: ja ... var det noe du ikke visste da?

Sia: jeg visste ikke hva lærerne mine het.

F: Nei, det visste du ikke. Når var det du traff de første gang da?

Sia: på første skoledag.

Som resultat av datamaterialet kom det også frem funn som handlet om å møte kommende klassevenner før skolestart. Noen av informantene fortalte at de hadde vært på besøk hos nye skolestartere og blitt kjent med flere av dem før skolestart. Utsagnet under er hentet fra en samtale med to av informantene om innskrivinga. På spørsmål om Gustav husket innskrivingsdagen, svarte han:

Gustav: å jaa ... før det hadde jeg kjent veldig mange og vært på besøk hos dem og sånn ja.

F: ja, så bra. Så du visste om noen som skulle gå i klassen din likevel?

Gustav: mhm

Disse treffpunktene før skolestart hadde resultert i at han hadde blitt kjent med og sett flere av de han skulle gå i førsteklasse med.

Informantene i denne studien kommer fra ulike barnehager. Noen ligger i nærområdet til skolen, mens andre ligger lengre unna. Felles for alle informantene er at de har gjennomført en fysisk forflytning fra et bygg til et annet. I den forbindelse fikk informantene spørsmål om de hadde vært og besøkt skolen før de begynte. I tillegg fikk de spørsmål om de var opptatt av å vite hvordan skolen så ut og hvor for eksempel den

var. Interessante funn knyttet til disse spørsmålene kommer frem i noen av informantenes utsagn under:

Helle: (...) men noen ganger på barnehagen så brukte vi å gå en plass, nå husker jeg ikke hvor det var, men noen ganger så brukte vi å gå til gymsalen på Eik skole, men det gjør vi ikke lengre.

Sia: men jeg visste det på første skoledag for jeg så doen var rett på siden av plassen i gangen.

Kristine: jeg så den da jeg gikk inn på første dag.

F: og da var det ikke skummelt, eller var det skummelt likevel?

Kristine: det var ikke skummelt.

Sia: det var ikke skummelt.

Helle forteller at hun har vært og besøkt gymsalen på skolen flere ganger, sammen med barnehagen. På denne måten ble Helle godt kjent med gymsalen, og fikk et innblikk i området skolen befant seg i. Både Sia og Kristine svarte «nei» på spørsmålet om de var opptatt av å vite hvor for eksempel doen lå. De fortalte at doen var noe begge hadde sett med en gang de kom inn i gangen første skoledag. Med andre ord var dette noe de slapp å bekymre seg over. Av observasjoner gjort av informantenes omgivelser, har jeg selv observert at doene er godt synlig i informantenes garderobe, i nær tilknytning til klasserommet.

4.1.2 Treffpunkt etter skolestart (savn)

I tillegg til treffpunkt før skolestart, fant jeg i datamaterialet funn tilknyttet treffpunkt etter skolestart. Da vi gjennomførte intervjuene, hadde informantene gått på skolen i rundt fem til seks måneder. For å prøve å forstå hvordan informantene opplevde overgangen mellom barnehage og skole, valgte vi å stille spørsmål om hvordan de hadde det i barnehagen og hvordan de har det på skolen. I alle intervjuene dreide samtalen seg lenge rundt temaer knyttet til barnehagen, hvordan de hadde hatt det, hva de gjorde der og hva som er likt og ulikt i forhold til skolen. Alle ni informantene svarte at de hadde hatt det bra og trivdes godt i barnehagen. Mange av informantene fortalte også at de hadde det bra på skolen, men det kom fram at informantene var preget av savn, i ulik form og grad:

F: hvordan syntes dere det var å bytte fra barnehage til skole da? For da var det jo et ordentlig bytte?

Gustav: jeg syntes det var bra.

F: det var bra.

June: jeg syntes også det. Men det som var så dumt var at jeg hadde noen venner der som jeg ikke kan møte mer.

I utsagnet over kommer det frem at informantene opplevde det store byttet mellom barnehagen og skolen som noe positivt, men at det for en av informantene også førte med seg noe negativt. Overgangen mellom barnehage og skole er en vertikal overgang og kjennetegnes blant annet ved at den inneholder brudd (Hogsnes, 2019). Ut ifra det mine informanter forteller har det for flere av dem oppstått brudd i relasjoner med både voksne og barn, og at flere savner venner de har fra barnehagen. Dette kommer blant annet også til uttrykk gjennom utsagnet til Sia: «Jeg savner i hvert fall én, og hun heter Mona». Ola derimot forteller om to gode venner han gikk sammen med i barnehagen, men som begynte på en annen skole enn han. Som Ola gir uttrykk for i utsagnet under, er dette noe

han synes er kjedelig og som fører til et savn. I tillegg forteller han oss at han skal treffe vennene sine etter skolen den dagen:

F: men er det noen barn dere gikk sammen med i barnehagen som ikke går her på skolen?

Ola: ja, Morten.. og Kasper.

F: ja, går de på en annen skole da eller?

Ola: (nikker bekræftende)

F: hva synes du om det da?

Ola: det er kjedelig.

F: det er kjedelig ja, savner du dem?

Ola: (nikker bekræftende) jeg skal på besøk til Morten og Kasper i dag!

Videre i samtalen med Ola kommer det fram at han treffer disse to ofte på fritiden. June forteller at hun har noen venner fra barnehagen som hun ikke kan møte *mer*, mens Ola forteller om to kompiser han ikke går på skole med, men som han *ofte* treffer på fritiden. Dette kan bety at det for June har skjedd et brudd i relasjonene med de hun gikk i barnehage med, i motsetning til Ola som får opprettholdt sine relasjoner. Flere av informantene forteller oss om venner de ikke går på skolen med, men som de fortsatt har kontakt med. Helle snakket om en venn fra barnehagen som hun treffer ved spesielle anledninger: «Jeg skal kanskje hjem til henne på bursdagen, siden jeg gjorde det sist gang». Gustav sitt utsagn under viser at det ikke bare er venner barna savner fra barnehagen:

F: er det noe dere savner med barnehagen da, som dere ikke har i skolen?

Gustav: jeg savner de voksne.

I tillegg til at informantene snakket om barn og voksne de savnet fra barnehagen, ble det også nevnt andre ting som leker, maten og lyttekroken.

4.2 Tema 2: Å ha venner i klassen

4.2.1 Komme i klasse med en venn man kjenner fra før

Det andre temaet handler om å ha venner man kjenner godt i klassen. I samtalene rundt spørsmål som handlet om hvordan det var å begynne på skolen, kom det tydelig fram at informantene var opptatt av det å kjenne noen de skulle begynne på skolen med. Da mine informanter forlot barnehagen og begynte på skolen, gikk de fra et kjent mikrosystem til et nytt (Bronfenbrenner, 1979). I det nye mikrosystemet økte det sosiale samspillet med jevnaldrende betraktelig, noe som for mange kan oppleves som utfordrende (Kårstad & Laugen, 2022). Dette kom blant annet til uttrykk i utsagnet til Mia: «det skumleste var å ikke kjenne så mange». Utsagnet kan tegne et bilde av det å være skolestarter og å komme til et nytt sted med nye mennesker. I samtalene med informantene fortalte flere at de kjente mange som skulle begynne på samme skole:

June: ja, jeg kjente Kari og Trine. De gikk i den siste barnehagen jeg gikk på.

Gustav: jeg kjente cirka sååånn 10 stykker.

Ola: ja, mange.

F: ja, hvordan syntes du det var da?

Ola: bra.

F: kjente du kanskje dem da, før du skulle begynne på skolen?

Ola: ja, jeg kjente (nevner navn på seks barn) og alle nesten.

Til tross for at mange av informantene forteller at de kjente noen de skulle begynne på samme skole som, forteller samtidig flere at de ikke kjente noen i gruppa si da de begynte. I utsagnene under kommer det frem at til og med Gustav, som sier han kjente over 10 stykker, ikke kom på samme gruppe med noen han kjente:

F: og da lurer jeg på, dem dere kjente fra før, er det noen av dem dere går i samme klasse med nå eller?

June: ehm ... nei, ikke jeg.

Gustav: ikke jeg.

(...)

June: jeg syntes det er litt dumt.

F: er det sånn at du skulle ønske at du gikk i samme klasse som noen fra barnehagen din som du kjente godt?

June: ja

Gustav: jeg og

Det er uvisst om dette betyr at de faktisk ikke kom i gruppe med noen fra samme barnehage, eller om de bare ikke kom i samme gruppe med de de selv anser som vennene sine. En av grunnene til at disse informantene ikke havnet i samme gruppe med de som faktisk var vennene deres, kan forklares med det Corsaro (2003) mener om at voksne og barn ikke nødvendigvis har den samme oppfattelsen av hva vennskap er. Dette samsvarer med det som kommer frem i «rådene» til to av informantene:

Gustav: dem 10 fra barnehagen som skulle begynne på Eik skole, de går ikke i klassen min. Også var det en jeg bodde rett ved, og hun går i klassen min.

F: Okey, hvis du skulle gitt et råd til skolen om akkurat det, hva syntes du skolen skulle ha gjort?

Gustav: jeg synes dem skal.. jeg synes at dem skal sette dem som leker ekstra mye med hverandre, synes jeg skal få være i samme klasse.

June: jeg syntes dem skal få lov til å spørre dem om hvem som er naboer, hvem som er veldig gode venner og hvem som har gått i barnehage med hverandre, så dem kommer på samme gruppe.

Informantene kom med råd til de voksne om at de må ta hensyn til de som kjenner hverandre godt. Dette kommer tydelig fram ved bruk av formuleringer som «de som leker *ekstra* mye sammen» og «hvem som er *veldig* gode venner». I utsagnet til June kommer hun også med noen eksempler på konkrete spørsmål hun mener de voksne bør stille barna. At informantene peker på det at de voksne må spørre barna om deres sosiale relasjoner i overgangen, samsvarer med det Barnekonvensjonen (1989, art. 12) og Hogsnes (2019) sier om viktigheten av at barn blir hørt i saker som angår dem.

For å prøve å forstå hvordan det sosiale miljøet på førstetrinn fungerer, stilte vi blant annet spørsmål om de forskjellige gruppene. Mine informanter tilhører en «baseskole» hvor flere grupper er samlet i samme klasserom. I klasserommet er det en halv vegg og noen kommoder som skiller gruppene, noe som gjør at de til enhver tid kan se og høre hverandre. I løpet av de to dagene jeg observerte informantene skjedde det flere ganger at gruppene ble løst opp og det ble åpnet for både lek og andre aktiviteter på tvers av gruppene. Til tross for dette, forteller flere av informantene at de sjeldent er sammen med barn fra andre grupper:

June: ehm, nei.

Gustav: vi har sjeldent lek utenom SFO og utetid.

F: ja, sammen med dem andre?
Gustav: ja.
F: enda dere egentlig sitter i samme rommet?
Gustav: ja, vi sitter i samme rommet
F: ja, men så er dere ikke sammen allikevel?
Gustav: nei
June: nei, fordi dem går i en annen gruppe enn oss.

Hogsnes og Moser (2014) fant i sin undersøkelse ut at lek ofte omtales som noe som foregår på SFO og i friminuttet. Dette samsvarer med det mine informanter forteller. Med utgangspunkt i utsagnet over kan det virke som at informantene opplever det som et tydelig skille mellom gruppene underveis i skoledagen, og at det derfor er vanskelig å holde kontakten og bygge relasjoner med noen fra de andre gruppene. Flere av informantene forteller at de lett får nye venner, mens andre opplever det som mer utfordrende. Behovet og viktigheten av å komme i samme gruppe som noen man kjenner fra før, kommer til uttrykk i utsagnet til June: «når man kjenner noen fra før, så er det veldig lett å få nye venner». Dette utsagnet samsvarer med Hartup (1995) sin forskning som viser at vennskap støtter barns mestring av negative følelser.

4.2.2 Lek som grunnlag for å få venner

I alle fire fokusgruppeintervjuene var informantene svært opptatt av lek og det å leke for å få venner. Jeg skulle egentlig ikke snakke om lek i denne masteroppgaven, da dette temaet er såpass stort at det kunne vært en masteroppgave i seg selv. Men ut ifra det informantene pratet om, så jeg at jeg var nødt til å ha med noe om lek. Det kommer tydelig frem i dialogen med informantene at lek er viktig og et tema som opptar barn i overgangen mellom barnehage og skole. Da informantene snakket om lek, var det som regel i forbindelse med *venner*. Ordet *venner* var noe som dukket opp flere ganger i alle fire fokusgruppeintervjuene. Et interessant moment er at dette ordet var noe vi verken hadde med i intervjuguiden eller som ble nevnt av oss forskere underveis i intervjuene. At informantene nevner ordene lek og venner sammen, tyder på det Corsaro (2003) sier, om at leken er et viktig aspekt i barns vennskap. Flere av informantene trakk fram at det at man kan være med vennene, var noe som var bra med skolen. En av informantene forteller at det hun syntes er best med skolen er «... å leke med vennene mine».

Da informantene ble intervjuet hadde de gått nærmere et halvt år på skolen, og nye relasjoner hadde begynt å sette seg. Vi lurte derfor på hvordan man blir kjent med andre barn når man begynner på skolen. I tråd med Greve (2015) som mener at barn konstruerer vennsksapsrelasjoner gjennom å gjøre noe sammen, forteller mine informanter om hvordan leken fungerer som en god hjelp til å få nye venner:

Ola: komme å leke litt med dem, til dem vil bli venn med deg.

F: hvordan ble dere kjent med de da?
Sia: fordi vi begynte å leke med dem.

Helle: at man kan si, du kan jo si "jeg kan vente på deg ved døra, skal vi leke sammen, vi kan leke sammen ute hvis du vil" så du ikke skal være redd du ikke har noen å leke med.

Ola og Sia forteller at man må bare begynne å leke med noen, og etter hvert så vil man bli venner. Helle derimot snakker om at man kan spørre om man skal leke sammen, og

lage lekeavtaler med andre. Da jeg observerte informantene på vei ut til friminutt, la jeg merke til akkurat dette. Jeg noterte meg at en elev spurte en annen om de skulle leke sammen på vei ut av klasserommet. I Rammeplan for barnehagen er leken en sentral del av barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kom også tydelig frem i samtalene med informantene. En av informantene sa: «Jeg synes man bør få litt lengre tid til å leke, som i barnehagen».

4.3 Tema 3: Stabile grupper

Under det tredje tema «stabile grupper» vil jeg ta tak i informantenes opplevelse av og erfaringer med situasjoner som handler om bytting. Dette var et ord informantene stadig gjentok i datamaterialet. Mange av informantene i studien snakket om «bytting» knyttet til en hendelse, noe som skjer brått og uventet. Det kommer frem at mine informanter har erfaringer med både vertikale og horisontale overganger, og hvordan de håndterer disse varierer. Selv etter flere måneder på skolen, befinner mine informanter seg i en overgangsprosess - en prosess som krever mye av barna og som noen håndterer bedre enn andre (Jindal-Snape et al., 2019; Lillejord et al., 2015). I datamaterialet kom det frem at informantene har ulike tanker knyttet til det overordnede temaet, og det de selv omtaler som «bytting». Fem av ni informanter tar uoppfordret opp en hendelse knyttet til bytting av elevgrupper. Da jeg observerte informantene før jul, var førsteklassingene fordelt på fire grupper. Da jeg kom tilbake rett før vinterferien hadde gruppene endret seg, og fire grupper hadde blitt til tre. Informantene fortalte at endringen skyldtes en lærer som var mye syk.

June: Også nå er dem også til oss, dem har ikke blitt, dem er ikke på besøk til oss lengre, dem har begynt på våres.

Gustav: og nå er det sånn at det er ca. fem fra lilla-gruppa på hver eneste gruppe.

På grunn av mangel på bemanning ble den ene gruppa splittet og fordelt på de resterende tre gruppene. En løsning, som basert på utsagnene, fremstod som midlertidig, men som ble en permanent løsning. Denne situasjonen så ut til å ha gått inn på noen av elevene, og noen var mer skeptiske enn andre:

Gustav: ikke så bra.

F: ikke så bra, hva var det som var dumt med det?

Gustav: eeh, jeg liker ikke å bytte noe.

Lise: det ble litt fint, at vi liksom fikk fler.

F: ja, og hva synes du om det da, Eva?

Eva: morsomt.

F: ja, og hva med deg da, Mia?

Mia: ikke morsomt.

I utsagnene over kommer det fram ulike syn på det å bli flere i en gruppe. Gustav forteller oss at det ikke var så bra, og Mia synes heller ikke det var noe morsomt. Kun et fåtall av informantene fremstod positive til slik bytting. Dette kan tyde på at informantene har et behov for stabilitet på gruppenivå etter skolestart. Lise trekker fram det å bli flere som noe fint, da det betyr at man kan bli kjent med flere. Ser man på informantenes ulike holdninger i lys av trykkekretsene, kan hvordan man forholder seg til bytting knyttes til hvor trygge barna er og hva slags behov de har for trykkekrets (Kårstad & Laugen, 2022). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det normalt at barn befinner seg på ulike steder i sirkelen, da barn har ulik oppfatning av hva som er trygt. Dersom barna føler at gruppa er deres trygge

base og man vet hvilken rolle man har, gjør det kanskje ikke noe at det kommer inn fem nye elever. For de elevene som ikke opplever trygghet i gruppa og jobber med å finne sin plass, kan en slik situasjon være mer utfordrende. Under samtalene med informantene kommer det flere steder fram at de ikke bare har fått erfare bytting av elever, men også de voksne. I samtalen med Gustav, som var en av de informantene som fremsto kritisk til bytting av grupper, forteller han om hvordan det er å bytte voksne:

Gustav: eeh, vi bytter litt voksne ja.

F: hva synes du om det byttet da?

Gustav: det er litt bedre enn å bytte med dem i klassen

4.4 Tema 4: Trygge voksne

Det fjerde og siste temaet handler om de voksne. I samtalene med informantene om overgangen ble det snakket mye om de voksne, både i barnehage og skole. At informantene snakket mye om de voksne er naturlig med tanke på at barn i den alderen har en iboende, biologisk tendens til å knytte seg til andre som øker sjansen for deres overlevelsesmuligheter (Bowlby, 1969). Under dette tema ønsker jeg å få fram det informantene fortalte om hva de syntes er en god voksen, hva de voksne bør gjøre og hva de kan hjelpe til med. Ut fra det som kom frem i samtalene med informantene har jeg valgt å dele dette tema inn i «voksne som passer på» og «voksne som støtte».

4.4.1 Voksne som passer på

Selv om disse informantene har begynt på skolen, kan det virke som at de fortsatt har et behov for å ha en trygg relasjon til de voksne rundt seg (Brandtzæg et al, 2016). Under belyser jeg uttalelser knyttet til spørsmål om hva informantene mener de voksne bør gjøre for at barna skal kjenne seg trygge i skolen:

Helle: å sjekke at dem har det bra.

F: hvordan sjekker voksne det da?

Helle: voksne må.. hvis man slår seg så må barn si i fra til en voksen, spørre om dem kan si i fra eller så går det bra, så kan dem hjelpe dem.

Lise: at vi har det gøy.

(...)

Lise: og at vi ikke er redd inni oss.

F: hva kan en voksen gjøre da, for at man ikke skal være redd inni seg?

Lise: de kan bare si liksom, passe på, for eksempel hvis det er noen som bruker å være ekkel mot dem.

June: dem passer på ungene, også sier de ifra hvis det er noen som er slem mot dem.

Gustav: hvis det er noen som prøver å slå deg så kommer de og sier i fra at dem ikke kan gjøre det.. for eksempel.

Utsagnene til informantene over handler om hva de mener de voksnes jobb er. Det som går igjen i utsagnene, er at informantene er opptatt av at de voksne skal passe på dem. De mente at de voksne skal passe på at de har det bra, passe på at de har det gøy, passe på at de ikke er redde og passe på at andre ikke er slemme mot dem. Disse behovene samsvarer godt med det Brandtzæg et al. (2016) omtaler som «bunnen av sirkelen». Utsagnene over beskriver barns behov for voksne som beskytter, trøster og hjelper.

Informantene forteller om en voksen som viser at hen er der, ved å komme bort når man er lei seg, eller si ifra til andre når ting ikke er greit.

To av informantene fortalte at de likte så godt at de voksne i barnehagen lekte med dem. Da de fikk spørsmål om de voksne på skolen leker med dem og, svarte de:

Lise og Eva: nei.

F: det gjør de ikke? Hvorfor gjør det ikke det tror dere?

Lise: dem liksom må gjøre sånne andre ting.

F: dem gjør noen andre ting dem?

Eva: mhm.

Lise: dem gjør noen andre ting, at dem liksom må gjøre noe annet.

F: ja, hvilke andre ting gjør de voksne da?

Lise: dem bruker å ordne noen ting som vi skal bruke ute eller noe sånt.

(...)

F: hva er det som hadde vært bra hvis de voksne hadde lekt med dere da, Lise?

Lise: at vi liksom hadde hatt det gøy *sammen*.

Utsagnene fra informantene samsvarer med det jeg noterte meg da jeg observerte elevene. Hver morgen har de satt av rundt tretti minutter hvor elevene får lov til å leke, tegne og bygge før selve skoledagen starter. Jeg la merke til at lærerne var opptatt med å organisere ark, skru på datamaskinen og rydde i dette tidsrommet. De dagene jeg observerte så jeg svært få lærere som lekte eller involverte seg i det elevene holdt på med i løpet av denne tiden. Videre i samtalen med informantene forteller de at de voksne heller ikke leker med dem ute i friminuttet. I og med at informantene har ønsket om at de voksne skal leke med dem, kan det tyde på at de har behov for voksne som har det fint sammen med dem, og at voksnes involvering i lek trolig bidrar til at barna føler seg trygge på skolen (Kårstad & Laugen, 2022). Dette samsvarer med barn som befinner seg på «toppen av sirkelen» (Brandtzæg et al, 2016).

4.4.2 Voksne som støtte

I tillegg til at informantene snakket om behovet for tilknytning ved at de voksne skal passe på barna, kom det også fram flere utsagn som handlet om voksne som støtte. Et behov som kan knyttes til behovet for utforskning (Brandtzæg et al, 2016). I intervjuene spurte vi informantene om det var noe spesielt de voksne kunne gjøre for at det skulle bli fint å slutte i barnehagen og begynne på skolen. Da svarte en av informantene:

June: jeg syntes det, det var litt fint at dem på barnehagen sa at det var greit å begynne på skolen, det syntes jeg var greit at dem sa.

(...)

June: dem kan si at det går bra å bli kjent med nye, og at det ikke er noe stress å bli kjent med nye folk. Jeg syntes det var litt skummelt å bli kjent med nye folk fordi jeg ikke er så glad i å spørre andre.

I likhet med informantene over fortalte flere at de voksne hadde sagt at det var bra å begynne på skolen. I utsagnene over forteller informantene at hun syntes det var bra at de voksne sa at det ikke er noe stress å bli kjent med nye, da hun selv syntes det er litt skummelt å spørre andre. Det denne informantene beskriver kan bety at voksne som støtter ved å ufarliggjøre de sosiale endringene i overgangen, kan bidra til å gjøre overgangen lettere. Noe som kan tyde på et behov for en voksen som forbereder og gleder seg sammen med barnet, og som støtter i situasjoner som oppleves som litt vanskelige. I intervjuene

kom det fram at det også var flere av informantene som syntes det kan være litt vanskelig å spørre andre. Noen av dem fortalte oss hva de voksne kunne hjelpe med når man syntes det å spørre andre er litt vanskelig:

Gustav: den kan gå bort til den personen barna vil bli venner med så kan dem si.. for eksempel hvis det er jeg som skal spørre dem om vi skal bli venner så kan dem si "du, Gustav skal si noe til deg".

Ola: dem spør om «vil dere bli venner?»

Lise: da spurte dem om, liksom har dere lyst til å leke med dem, også ble dem med bort til dem vi ville leke med.

Her beskriver informantene voksne som støtter barnas utforskning (Kårstad & Laugen, 2022). Gustav forteller hvordan de voksne rett og slett kan fungere som en samtalestarter, og en slags «ice-breaker» for barna. Utsagnene over samsvarer med en observasjon jeg gjorde i løpet av den ene skoledagen, knyttet til voksne som hjelper barn inn i lek. En elev gikk bort til læreren og spurte «kan du finne noen jeg kan leke med?». Læreren svarte noe jeg ikke hørte og gikk. Like etterpå kom det tre gutter bort til kroken der eleven satt, og de fire begynte å leke sammen.

5 Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan seksåringer opplever overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen. Formålet har vært å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen, og forstå hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet og legge til rette for en god overgang.

Ansvar for overgangen mellom barnehage og skole ligger hos kommunen (Opplæringslova, 1998, §13-5). Selv innenfor samme kommune har barnehager og skoler ulike utgangspunkt med tanke på barn, ressurser og kompetanse. Dette betyr at ansvaret for den praktiske gjennomføringen av overgangen ligger hos den enkelte barnehage og skole. Med dette utgangspunktet mener jeg det er behov for å se nærmere på disse aktørenes roller i overgangen. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor diskutere de ulike behovene for sosial kontinuitet som kom frem av analysen, og se på hva dette betyr for skolens rolle i møte med barna og deres behov. Ved bruk av relevant teori vil jeg diskutere, og i noen sammenheng gi forslag til, hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet, og legge til rette for en god overgang mellom barnehage og skole.

5.1 Kontinuitet i overgangen

Et sentralt moment i overgangen mellom barnehage og skole er sammenheng. Hogsnes (2019) påpeker at sammenheng ikke betyr at barna skal møte det samme på skolen som det de gjorde i barnehagen. Et viktig funn i samtalene med barna var at de fortalte at de gledet seg til å begynne på skolen og til å lære nye ting, noe som samsvarer med det Hogsnes (2019) sier om at barn ønsker å oppleve noe nytt ved skolestart. I situasjoner med forandringer søker mennesker en form for kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2016). Noe jeg også finner i mine funn. Selv om informantene ønsket å lære nye ting ved skolestart, uttrykker de også behov for kontinuitet i de forandringene som skjer. På den måten vil barna få bruke sine tidligere erfaringer i møtet med det nye (Dewey, 1974). Da vil barna kunne oppleve at de kan ta i bruk sin kompetanse de har opparbeidet seg i barnehagen, både den sosiale og faglige, selv om alt ikke er helt likt. For å få til dette må barnehage og skole ha nok kunnskap om hverandre. Dette viser viktigheten av at samarbeidet er basert på gjensidig dialog mellom aktørene i de to institusjonene. Sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), er kvaliteten på samarbeidet mellom de to mikrosystemene avgjørende for hvordan barna opplever overgangen. Dersom et slikt samarbeid fungerer, legger det et godt grunnlag for at aktørene rundt barnet kan støtte opp under barnets kompetanse. På den måten kan man unngå at overgangen mellom barnehage og skole blir en «økologisk felle», hvor forandringene barna møter på fører til stagnasjon og feilutvikling, i stedet for vekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1974).

5.1.1 Forutsigbarhet

Ut ifra det mine informanter forteller tyder det på at forutsigbarhet til det som venter dem er noe som opptar dem i overgangsprosessen. Overgangsplanen til kommunen er opptatt av at barna skal bli kjent med det som møter dem, noe som indikerer at det skal legges til rette for forutsigbarhet i overgangen. Ved at barnehagen og skolen legger til rette for at barna kan oppleve forutsigbarhet, kan man bygge såkalte «broer» mellom mikrosystemer, og på den måten skape sammenheng mellom de to institusjonene. Ved forutsigbarhet ligger det også en form for trygghet. Det å bli kjent med hva og hvem som møter deg på skolen, kan gi større trygghet i overgangen. I min studie kommer det frem at informantene

hadde et behov for treffpunkt, både før og etter skolestart. Mange av informantene ga uttrykk for at de hadde god effekt av treffpunkt før skolestart som førte til kjennskap til både skolen, læreren og andre skolestartere. En av mine informanter opplevde derimot at den læreren hun hadde blitt kjent med, lært seg navnet på og sett for seg å møte igjen første skoledag, plutselig ble en helt annen. En slik hendelse viser viktigheten av skolens rolle knyttet til forutsigbarhet, og hvor fort slike møter kan virke mot sin hensikt.

Overgangen mellom barnehage og skole er en stor endring i barns liv. I mange år har de vært i trygge, stabile og kjente omgivelser med mange venner og trygge voksne rundt seg. For mange barn blir alt dette snudd på hodet den dagen de starter på skolen. I tillegg viser mine funn at det også er et sorgaspekt knyttet til overgangen. Mange barn opplever et stort savn, både til de trygge omgivelsene i barnehagen, men først og fremst til relasjonene de har opparbeidet seg. Alt dette må det tas hensyn til når man planlegger og tilrettelegger for en god og smidig overgang, som har barnets behov i fokus. Av analysen kommer det frem at barna har behov for flere treffpunkt også etter skolestart. Dette samsvarer med det som kom frem i Hogsnes og Moser (2014) sin undersøkelse, som belyser viktigheten av å la barn få holde kontakten med tidligere venner. Ved å la barna få dra tilbake på besøk til barnehagen, bidrar man til at barna får muligheten til å opprettholde vennskap, og de får også mulighet til det Ackesjö omtaler som «dekontekstualisering», hvor de litt etter litt forstår prosessen de er i. Overgangen er en prosess som varer over lang tid (Jindal-Snape et al., 2019). Mine informanter viser at overgangen, selv etter nesten et halvt år på skolen, ikke er over. Et interessant moment er at Kommunens overgangsplan nevner ingenting knyttet til treffpunkt etter skolestart.

Relasjonsbygging er viktig i alle faser av livet, og det må skje i fysiske møter mellom mennesker (Bronfenbrenner, 1979). Det å tilrettelegge for både formelle og uformelle treffpunkt vil ha stor betydning for barna – og for de voksne. Jo bedre man kjenner hverandre, desto tryggere er man på hverandre. På den måten kan overgangen fremstå både lettere og mindre skummel. Slike treffpunkt mellom institusjonene kan også fungere som et godt verktøy for å avdekke utenforskap og forebygge mobbing. Disse møtene bør starte tidlig i barnehagen og mine funn indikerer at de i hvert fall bør vare gjennom hele første året på skolen. Informantene i min studie bekrefter nettopp hvor viktig det er med møter for å bli kjent med det nye og få nye venner. Det kan se ut til at intensjonen er allerede på plass i dagens rammeverk, men min studie viser at det likevel ikke er nok og at det skjer glipp. Mangel på treffpunkt, både før og etter skolestart, kan ses på som et hinder for at barn skal få erfare kontinuitet i overgangen.

5.1.2 Stabilitet

Overganger er naturlig, og barn vil oppleve både horisontale- og vertikale overganger i løpet av skolehverdagen og i livet ellers. Det er derfor ikke et mål å unngå overganger, men at barna skal lære seg å mestre dem (Hogsnes, 2019). Bronfenbrenner (1979) ser på overganger som en ressurs for vekst og utvikling, men trekker samtidig frem hvor sårbar en overgang kan være, spesielt overgangen mellom barnehage og skole. Det er derfor viktig at det settes fokus på overganger, og at man sørger for at barna ikke opplever flere overganger enn nødvendig. Ikke lang tid etter skolestart opplevde mine informanter en ny vertikal overgang, ved at det ble gjort endringer i elevgruppene. Slike overganger skaper unødvendig usikkerhet for barna, og mange får utfordringer med å finne sin plass (Hogsnes, 2016). Ifølge Bronfenbrenner (1979) skal mikrosystemet barnet befinner seg i, representere det stabile. I hendelsen mine informanter snakket om, skjedde det et brudd i mikrosystemet. Rett etter at de var blitt et system, ble det etablert et nytt. I en

overgangsprosess er det mye som oppleves ustabil for barn. Voksne og skolen bør derfor gjøre det de kan for at det som kan være stabilt i overgangen, holdes stabilt. Bytting av elevgrupper er et eksempel på noe som kan og bør holdes stabilt i en overgangsprosess. Mine funn viser at barn har ulike opplevelser og oppfatninger av slike omrokeringer og bytter. Killén (2019) mener at barn som har utviklet trygg tilknytning også vil ha opparbeidet seg en motstandskraft, og på den måten vil håndtere utfordringer bedre. Dette kan være noe av forklaringen til hvorfor mine informanter opplevde det med bytting så forskjellig. Noen barn vil ikke bli særlig påvirket om det skjer et bytte eller ikke, mens andre vil oppleve slike bytter svært utfordrende. Barn er ulike og opplever derfor også trygghet forskjellig (Brandtzæg et al, 2016).

Vi mennesker er trygghetssøkende. Jo tryggere vi er i situasjoner, desto bedre fungerer vi. Slik er det også for barn. Stabilitet skaper trygghet og er en forutsetning for trygg tilknytning til andre mennesker. Skolen har derfor et spesielt og utfordrende ansvar i så måte. Jeg har stor forståelse for at uforutsette ting oppstår som gjør at skolen må gjøre endringer på kort varsel, som for eksempel sykdom eller lærere som slutter. Jeg opplever også at mange har forståelse for at man av og til må gjøre større, planlagte strukturelle endringer i skolens praksis. I begge situasjoner er planlegging viktig. Endringene bør kommuniseres og implementeres på en klok måte, med barnas behov i fokus. Det blir viktig å tenke gjennom hva det vil bety for barna, samt at voksne har fokus på å støtte barna i situasjonene.

Når det skjer et bytte eller en forandring i barns mikrosystem vil det, ifølge Bronfenbrenner (1979), også skje en endring i roller. Dette kan ses i sammenheng med den identitetsmessige overgangen som Strand (2022) viser til i sin modell. I overgangen fra barnehage til skole går barna fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst som skoleelev. Dette er en prosess som omhandler både forventninger, forståelse, akseptering og utførelse av nye roller. Denne prosessen kan være utfordrende for barna, da de opplever å tilhøre to mikrosystemer samtidig. Selv om barnehage og skole tilhører samme departement, og barnehagen blir sett på som første del av utdanningsløpet, har de to institusjonene svært ulike rammeverk. Skolen skal selvfølgelig tilby noe annet enn barnehagen, og barn forventer at de skal møte på noe nytt og annerledes (Hogsnes, 2019). Likevel kan det oppstå motstridende forventninger, fordi det barna ser for seg ikke stemmer overens med det skolen har tilrettelagt for. Barns rolle vil og skal endre seg fra barnehage til skole. I en slik situasjon vil barna trolig trenge ekstra støtte for å finne ut av og akseptere sin nye rolle. Trygghet blir en viktig faktor i en slik prosess. Mine funn viser at barn som trolig føler seg trygge og har funnet sin trygge base, håndterer slike endringer og møter med nye roller bedre. Jo mer vi vet om barnas opplevelser av endringer, desto lettere er det å tilrettelegge for gode overgangstiltak.

5.2 Relasjoner til jevnaldrende

Det at barna er opptatt av det å kjenne noen før skolestart, kan tyde på at de i stor grad søker en form for sosial kontinuitet i overgangen. Tidligere forskning viser at det å begynne på skolen er utfordrende for mange barn (Stanek & Vendelbo, 2019; Lillejord et al, 2015). Noe som samsvarer med det jeg finner i min studie. Mange av informantene syntes det var skummelt å begynne på skolen. I tillegg til et helt nytt sted, nye rutiner og nye krav, skal de også bli kjent med mange nye fjes. Broström (2009) mener at dersom man har en trygg base av venner vil det være lettere å håndtere overgangen. Det gir grunn til å anta at dersom barn opplever at den trygge basen er på plass, har de overskudd til å kunne konsentrere seg om alt det andre som skjer i overgangen. Et interessant funn i min studie

er at informantene forteller at de ikke opplevde en slik trygg base ved skolestart. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som handler om at de ikke kom i samme gruppe med noen de kjente fra før.

Utsagnet «når man kjenner noen fra før, så er det veldig lett å få nye venner», beskriver hvor viktig det er med bare den ene vennen man kjenner godt fra før. I studien til Stanek og Vendelbo (2019) trekker de fram et interessant aspekt knyttet til nettopp dette. De forteller om to gode venner som ble splittet og plassert i hver sin gruppe, etter oppfordring fra barnehageansatte som mente at disse to var så gode venner at de kom til å forstyrre hverandre (Stanek & Vendelbo, 2019). Det er grunn til å tro at dette er et argument som brukes i overgangsprosiser også i Norge. Dette er holdninger som ikke nødvendigvis møter barnas faktiske behov for sosial kontinuitet. Slike beslutninger har ofte gode intensjoner, men er ikke alltid basert på nok kunnskap til at man ser hele bildet. Noe som igjen kan føre til at beslutninger som tas, kan få utilsiktede konsekvenser. Med tanke på at splitting av barns relasjoner har vist å ha en negativ betydning for barn i overgangsfasen, bør skolen gjøre det de kan for at barna skal komme i grupper hvor de kjenner noen godt fra før (Reichmann, 2011, i Ackesjö & Persson, 2014). Ettersom Dockett og Perry (2006) beskriver overgangen som en tid hvor kravene til barna øker, samtidig som støtten minsker, kan det å føle at man ikke kjenner så mange ved skolestart, være en ekstra belastning. Som skolestarter har man mistet den trygge voksne og basen sin i barnehagen, og det kan derfor være en fordel at barna har andre jevnaldrende de kan bruke som støtte i overgangen. Barn har behov for å lade, for å unngå å bli uregulerte, engstelige og urolige (Brandtzæg et al., 2016). I barnehagen er barna vant med en annen voksentetthet, noe som gjør at de ofte har en voksen tilgjengelig som de kan bruke som «ladestasjon». Når barna begynner på skolen kan overgangen til færre voksne derfor være problematisk, dersom de ikke har andre barn de kan bruke som en slik «ladestasjon».

5.2.1 Lek som relasjonsbygger

Leken er et gjennomgående prinsipp i overgangen mellom barnehage og skole. Basert på tidligere forskning vet vi at leken er viktig i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014). Et interessant funn i min studie er at leken ikke bare er viktig på grunn av lekens egenverdi eller læringsutbytte, men mine informanter trekker frem leken som en måte å danne relasjoner på. De forteller om lek som en hjelp til å finne sin plass og rolle, og leken er rett og slett måten de får nye venner på. Corsaro (2003) sier at barn anser dem de leker med som venner sine, mens de man ikke leker med ser man på som en «trussel», både for leken og for relasjonen man har bygget opp. Dette viser at barn er nødt til å leke for å skape vennsksapsrelasjoner. Barna i min studie uttrykker et tydelig behov for å leke, samtidig som det er flere av informantene som uttrykker utrygghet og utfordringer knyttet til det å bli med i lek. Flere av informantene har behov for at voksne veileder og støtter dem inn i leken. Et interessant funn knyttet til dette behovet, var at informantene savnet voksnes involvering i leken. Når leken er så viktig for å få venner, blir det avgjørende å fange opp de barna som ikke får til leken eller som syntes det er vanskelig å spørre andre. Voksne bør derfor involverer seg i barnas lek for å sørge for at leken ikke fører til utenforskap og ekskludering i overgangsprosessen. I tillegg til behovet for voksnes deltakelse i lek, uttrykker informantene et behov for mer tid til den frie leken. Et behov som viser hvor viktig det er at den frie leken også må organiseres. Greve (2015) trekker frem at barn ofte har en enkel struktur på leken, som er med på å bygge vennskap. Dette indikerer at den frie leken hvor barna selv kan bestemme hva og hvem de skal leke med blir viktig.

5.3 Voksnes involvering

Barn har behov for et trygt og nært forhold til de voksne rundt seg (Bowlby, 1974). Min studie viser at barna i en overgangsprosess har behov for kontinuerlig, sosial støtte. Behovet varierer ut fra hvilken situasjon barnet befinner seg i. Denne støtten er viktig at barna får fra sine omsorgspersoner som de har utviklet en trygg tilknytning til (Brandtzæg et al, 2016). For at barn skal kunne bruke voksne som en trygghet i overgangen, må barna kjenne at de voksne forstår dem og deres behov (Powell, 2013). Av analysen kommer det frem at barna har forskjellige behov for tilknytning og utforskning. De har behov for voksne som fungerer som en trygg base som støtter utforskningen av lek og vennsksrelasjoner. Samtidig har informantene også behov for den trygge havna som tar imot dem når de trenger trøst og beskyttelse. Barns ulike behov kan knyttes til det Ackesjö (2013) fant i sin studie, at barn opplever mange ulike forventninger som det er vanskelig å forholde seg til. Her bør lærere støtte barna, slik at de lettere kan avklare sine forventninger. Barns ulike behov i overgangsprosessen tydeliggjør hvor viktig det er at de voksne går i dialog med barna og møter barnas undring. På den måten kan de gjennom å være en tilstedeværende voksen som involverer seg ved å passe på, støtte og gi verbale og fysiske oppmuntringer, bidra til at barna får en bra start på livet i skolen.

Flere interessante funn i min studie er knyttet til hendelser hvor det viser seg at ting oppleves annerledes for barna enn hva vi voksne tror. Et godt eksempel på dette er barnas opplevelse av å være i faste grupper, og hvordan barn ser og opplever vennskap og lek. Å være bevisst at barn og voksne har ulike oppfatninger om ting, er viktig i en overgangsprosess. Mange voksne er delaktige i barnas overgang mellom barnehage og skole. Dette er blant annet foresatte, barnehageansatte, lærere, rektor og eventuelt andre aktuelle instanser. Alle har til dels ulike oppgaver og det er spesielt viktig at de snakker godt sammen før, under og etter overgangen. Jeg tror at alle som jobber i barnehage og skole har de beste intensjoner om å gjøre overgangen så god som mulig for barna. Gjennom felles forståelse og kunnskap om barnas behov og opplevelser av situasjoner, kan man oppnå dette.

5.4 Barns involvering

Overgangspraksiser som har som mål å skape sammenheng mellom barns erfaringer, må også ta utgangspunkt i barnas erfaringer (Hogsnes, 2015). Dette innebærer at barna må involveres i overgangsprosessen, noe også overgangsplanen til kommunen legger vekt på. I min studie er det funn som indikerer at barna ønsker å bli involvert i beslutninger som tas i overgangen mellom barnehage og skole. Som nevnt tidligere, hadde barna et stort fokus på andre jevnaldrende, og behovet for å kjenne noen kom tydelig fram i samtalene. Et viktig og interessant funn knyttet til dette, var at informantene vil bli spurt om det sosiale, spesielt i forbindelse med sammensetning av klasser i forkant av skolestart. Foresatte og andre voksne synspunkter og fortellinger om barnas sosiale liv er nyttige til en viss grad, men gir ikke et nyansert nok bilde. De vedlagte skjemaene i overgangsplanen henvender seg kun direkte til foresatte. Med enkle justeringer kunne de samme spørsmålene blitt stilt til barna, og på den måten blitt brukt som et virkemiddel for å få tak i barnas stemmer i overgangen. De voksne i barnehage og skole bør kartlegge barnas sosiale nettverk i forkant av skolestart. Ved at de voksne imøtekommer barnas behov for å bli hørt, har de mulighet for å danne seg et bedre bilde av barnet og på den måten legge til rette for flere av barnets behov for sosial kontinuitet i overgangsprosessen.

5.4.1 Ytre påvirkninger

Min studie viser at erfaringer barn gjør seg på mikronivå kan drøftes i lys av det som skjer på ekso- og makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Ser man på hendelser som for eksempel bytting av lærer, sammen med hendelsen med omrokeringer av elevgrupper, gir det et tydelig bilde på at bestemmelser og beslutninger som tas på eksonivå, får store konsekvenser for barna i overgangen (Bronfenbrenner, 1979). I dagens skole er slike situasjoner dessverre ikke til å unngå. Sånn skolen er i dag så må ofte de kollektive behovene gå foran de individuelle. Det er ikke nok tid, folk og kapasitet til å ta hånd om hvert enkelt barns behov. Når slike beslutninger tas, på grunn av føringer fra høyere hold, gir det en indikasjon på at de politiske og økonomiske forholdene trumfer barnets beste i skolen. Beslutninger som er tatt med de beste intensjoner, men hvor økonomi overstyrer, kan på sikt vise seg å bli dyrere for skolen og samfunnet. Dersom beslutninger som tas i skolen ikke imøtekommer barnas faktiske behov for sosial kontinuitet, kan det i verste fall få store konsekvenser for barnets vekst og utvikling på lengre sikt (Bronfenbrenner, 1979; Broström, 2009). Dette viser også at barns opplevelser av overgangen, er påvirket av blant annet politiske vedtak og beslutninger, som tas på arenaer hvor barnet selv aldri er til stede. Kunnskap om barns behov, reaksjonsmønstre og hva som påvirker barn i positiv og negativ forstand, bør være utgangspunktet for beslutninger som tas og planer som legges rundt overgangen mellom barnehage og skole.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å løfte frem barnas perspektiv og opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole, og forstå hva skolen kan gjøre for å møte barnas behov for sosial kontinuitet og legge til rette for en god overgang. Gjennom fire fokusgruppeintervjuer med ni seksåringer og observasjoner, ble det tydelig at barna var opptatt av de sosiale aspektene i overgangsprosessen. Det underbygger mitt valg om å vektlegge dette i denne studien. Jeg har derfor jobbet ut fra følgende problemstilling: «Hvordan opplever seksåringer overgangen mellom barnehage og skole, samt sine behov for sosial kontinuitet i denne overgangen?» Datamaterialet har blitt analysert ved bruk av tematisk analyse. Av analysen var det fire tema knyttet til barns behov for sosial kontinuitet i overgangen som utpekte seg; *treffpunkt, å ha venner i klassen, stabile grupper* og *trygge voksne*. Disse temaene har jeg belyst og kommentert i lys av relevant teori. Med utgangspunkt i barnas opplevelser og behov som kom frem av analysen, har jeg sett nærmere på skolens rolle og hva skolen kan gjøre for å imøtekomme barnas behov for sosial kontinuitet i overgangen. Funnene i denne studien gir god innsikt i mine ni informanternes opplevelser og erfaringer omkring overgangen mellom barnehage og skole. Til tross for at funnene fra denne studien ikke kan generaliseres, er de likevel et bidrag til mer kunnskap om barns opplevelse av overgangen, samt deres behov for sosial kontinuitet i denne overgangen.

Både tidligere forskning og mine funn viser at overgangen kan være vanskelig for enkelte barn. Det er derfor viktig at voksne rundt barnet ikke tar overgangsprosessen for gitt og antar at det er uproblematisk for barna. Overgangen mellom barnehage og skole kan også være en krevende tid selv for de som «fikser» den, noe som også kommer frem i min studie. Mine funn viser at informantene trivdes i barnehagen og at de har det bra på skolen. De gir uttrykk for at de, alt i alt, har opplevd en god overgang mellom barnehage og skole. I alle intervjuene blir viktigheten av den sosiale kontinuiteten fremhevet, men det kommer også frem at den ikke alltid er god nok.

En utfordring med dagens overgangs praksis er at man ofte ser på overgangen som en enkelt hendelse, som starter siste året i barnehagen og slutter i det de begynner på skolen. Funnene i min studie viser at overgangen består av flere hendelser som foregår over en lengre periode. Selv om min studie er gjennomført etter jul i førsteklasse, har barna fortsatt behov knyttet til sosial kontinuitet i overgangen som bør imøtekommes. Dette indikerer at barna fortsatt er i en overgangsprosess.

Det kan være utfordrende å ha statiske planer for overgangen mellom barnehage og skole. Barn er ikke en homogen gruppe og overgangs praksiser må derfor utvikles med utgangspunkt i en erkjennelse av at barn er ulike og har ulike behov. Planene bør derfor til enhver tid være oppdatert med hensyn til barnets tidligere erfaringer og behov for sosial kontinuitet. Nåværende planer og dokumenter om overgangen mellom barnehage og skole, og mye av den forskningen og litteraturen jeg har lest om tema, er gjennomgående opptatt av det fysiske med overgangen og det å bli kjent med skolen og rutiner som møter dem. Etter arbeid med denne studien savner jeg et større fokus på det sosiale i overgangen, og viktigheten av forutsigbarhet, stabilitet og trygghet, gjennom at barna får mulighet til å bli kjent med og trygge på hverandre. Det jeg kanskje ble mest overrasket over i denne studien var hvor opptatt barna var av andre barn, og hvor viktig det var å kjenne noen ved skolestart.

Barnas store behov for sosial kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, tyder på at vi må innhente mer kunnskap om hvordan dagens overgangspraksis legger til rette for nettopp dette. Hvordan overgangen praktiseres er av stor betydning for hvordan barna opplever og håndterer overgangen, og det er derfor svært viktig med god kunnskap om den konteksten overgangen befinner seg i. For å få dette må barnehage og skole samarbeide tett. Denne studien har blant annet synliggjort at barnas opplevelse og behov i overgangen er påvirket av et komplekst bilde av ulike systemer og aktører. Dette viser viktigheten av at voksne går i dialog med barna, og at barna får være med å påvirke sin egen overgang. Studien har også vist at barn kan, om de blir spurt, bidra med nyttig kunnskap inn i dagens overgangspraksis. Hvorvidt seksåringer opplever god, sosial kontinuitet i overgangen, avhenger av i hvilken grad skolen er i stand til å legge til rette for forutsigbarhet, stabilitet og trygghet i overgangsprosessen.

7 Referanseliste

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *IJEC* 45, 387-410
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2014). Barns erfaringer av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5-30
- Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjonen om barnets rettigheter (20-11-1989). *Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: vol. 1: Attachment: Vol. no. 79*. Hogarth Press
- Brandtzæg, Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (p. 160). Gyldendal akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 993–1028). John Wiley & Sons Inc)
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg, 2*, 24-28
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i barns læringen, når de passerer fra barnehage til skole. *Nordisk Pedagogikk, vol. 23, s. 148–160*. Oslo. ISSN 0901-8050. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2003-03-06>
- Bø, I., & Ertesvåg, S. K. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*, 26(3), 258-274
- Christensen, P. & James, A. (2000). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication, i P. Christensen & A. James (red) *Research with Children: Perspectives and Practices*, pp. 1–8. London: Falmer Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer
- Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). *Successful transition to school for Australian Aboriginal children. Childhood Education*, 82(3), 139-144 doi: [10.1080/00094056.2006.10521365](https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521365)

- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes, A. Greve (Red.), *Vennskap* (Vol. 1, s. 41-60). Cappelen Damm akademisk
- Hartup, W.W. (1995). The three faces of friendship. *Journal of social and personal relationships*, 12, 569-574
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: en multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. [Doktorgradsavhandling nr. 3, Høgskolen i Sørøst-Norge.] Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2383799>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng* (p. 150). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in Sociological Study of Childhood*. London. *Falmer Press*
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019). *Primary-Secondary transitions: A systematic literature review*. Hentet fra <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse (p. 339). *Universitetsforlaget*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvello, Ø. (2022). Barnesyn og barneomsorg. I Ø. Kvello, I.D. Hybertsen & R. Karlsdottir (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utgave, s. 51-69). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. & Haugan, J. A. (2022). Vennskap. I Ø. Kvello, I.D. Hybertsen & R. Karlsdottir (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utgave, s. 98-167). Fagbokforlaget.
- Kårstad, S. B. & Laugen, N. J. (2022). Sosioemosjonell utvikling. I Ø. Kvello, I.D. Hybertsen & R. Karlsdottir (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utgave, s. 98-167). Fagbokforlaget.
- Killén, K. (2019). *Sveket: II: Ansvar og (be)handling: Vol. II* (5. rev. utg. [i.e. 2. utg. av 2-bindsetg.], p. 364). Kommuneforlaget

- 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
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- NESH. (2021). Retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (5. utg). <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring - kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2013). *The Circle of Security Intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. New York: Guilford Press.
- Strand, G. M. (2022). *Overgangen til ungdomstrinnet: elevenes opplevelser og hvordan vi kan støtte dem*. Universitetsforlaget
- Stanek, A. H., & Vendelbo, S. H. (2019). *Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik*. BUPL. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2019/06/filer-boerneparat-skole-09.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2023. 1. mars). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 2. mai). *Utdanningsspeilet 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/>
- Øksnes, & Greve, A. (2015). *Vennskap* (Vol. [1], p. 177). Cappelen Damm akademisk.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

Intervjuguide – fokusgruppeintervju elever

Problemstilling:

Hvilke opplevelser og refleksjoner har de ulike deltakerne omkring overgangen mellom barnehage og skole?

Forskerspørsmål:

Hvilke forventninger til og opplevelser av overgangen mellom barnehage og skole har barna som begynner på xx skole til skolestart?

Problemstilling masteroppgave:

Hvordan opplever barna sin egen overgang mellom barnehage og skole – med vekt på den sosiale overgangen (barn/barn og barn/voksen-relasjoner i skole og barnehage)?

Presentere oss selv - enkel informasjon om hvorfor vi vil snakke med dem: at de er eksperter på hvordan det er å gå i barnehagen og det å begynne på skolen. Vi har lyst til å lære av dem og hvordan det er for dem å begynne på skolen.

(Vi har tegnesaker og vann/vannkaraffel i bakhåndta i fall det er behov for det - oppfordrer dem til å tegne noe de liker å gjøre i barnehagen/skolen)

Start: elevene forteller hva de heter og hvor gamle de er.

“Ice-breaker”: vis meg ditt beste triks.

Grupper på 2- 3 barn intervjues. Intervjuet gjennomføres 1 gang vinteren 2023. Varighet ca. 45 minutter.

Generell opplevelse av barnehage/skole

(poeng - få tak på hva som "er" barnehage/skole for dem – hva vektlegger de – i hvordan de hadde det)

1) Først lurer vi på om dere kan fortelle oss litt om hvordan dere synes det er å gå på/hvordan dere har det på skolen?

2) Kan dere huske hvordan dere hadde det i barnehagen?

Tanker om overgangen mellom barnehage og skole

3) Når dere gikk i barnehagen – hva tenkte dere om at dere skulle begynne på skolen? Kan dere huske det?

Pilotbarna:

- *I barnehagen hadde dere litt besøk av en lærer (NN) fra skolen og noen dager besøkte dere skolen. Hvordan synes dere at det var?*

Alle:

- *Har dere vært på besøk på skolen og møtt lærere? Hvordan synes dere det var?*

4) Husker dere hvordan det var da dere begynte på skolen?

Sosial/relasjonell overgang - "sosial trygghet"

5) Kjenner du noen her på skolen som du gikk sammen med i barnehagen?

- voksne (prosjektansatte)

- barn

6) Tenker du på eller har du fortsatt kontakt med noen fra barnehagen, som du ikke møter her på skolen?

- voksne/barn

7) Har du blitt kjent med noen på skolen som du ikke kjente fra før, da?

- Hvis ja: Si/spør barna da: "da er jo dere eksperter på hvordan man kan bli kjent, kan dere lære oss/fortelle oss – hva er det lurt at barna som begynner på skolen gjør for å bli kjent med noen de ikke kjenner fra før? Har dere noen gode triks? Hva gjør barna for at de skal bli kjent med noen de ikke kjenner fra før?"

Ekstraspørsmål:

8) Kan dere snakke litt om hva dere tenker at de voksne (hjemme og i barnehagen/skolen) har gjort for at det skal bli fint for dere å begynne på skolen?

Avslutning:

9) Hvis dere skal fortelle barna som går i barnehagen i dag – med ett ord – hvordan det er å begynne i første klasse – hvilket ord vil dere si dem da? (evt. hvorfor?)

Helt til slutt hvis de har tegnet: har dere lyst til å vise oss og fortelle litt om hva dere har tegnet?

[Meldeskjema](#) / [Janus-modellen – et tettere samarbeid for en god overgang mellom barnehage og ...](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Skriv ut

29.09.2022 ▾

Referansenummer

552315

Type

Standard

Dato

29.09.2022

Prosjektittel

Janus-modellen – et tettere samarbeid for en god overgang mellom barnehage og skole for alle barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Gro Marte Strand

Prosjektperiode

01.12.2021 - 30.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.12.2024.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Markus Celiussen

Lykke til videre med prosjektet!

b5d90908a

Chat med oss på
hverdager fra 12-14

Vil du delta i forskningsprosjektet Janus-modellen

– et tettere samarbeid for en god overgang mellom barnehage og skole for alle barn?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i intervju i forbindelse med xx kommunes pilotprosjekt «Bedre skolestart for alle». Skolen hvor din førsteklasing går ved deltar i dette prosjektet med utprøvingen av det vi som forskere har kalt «Janus-modellen». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva deltakelse i gruppeintervju vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

I studien av Janus-modellen skal barna, deres foreldre, samt ansatte i barnehagen og skolen følges i overgangen fra noen utvalgte barnehager til «Janus»- skolen i perioden fra våren 2022 til våren 2023. Formålet med studien er å undersøke hvordan Janus-modellen, med etableringen av et tettere samarbeid mellom ansatte i barnehage og skole, oppleves å bidra til en bedre overgang mellom barnehage og skole for alle barn. Barna og foreldrenes deltakelse i gruppeintervju skal bidra til å kunne besvare følgende problemstillinger:

- Barna: Hvilke forventninger til og opplevelser av overgangen mellom barnehage og skole har barna som begynner på “Janus-skolen” til skolestart?
- Foresatte: Hvilke opplevelser og refleksjoner har foresatte til “Janus-modellens” bidrag til en god overgang mellom barnehagen og skolen?

Studien er en følge- studie, og skal bidra til en forskningsbasert evaluering av de tiltakene som igangsettes gjennom Janus-modellen. Funnene fra studien skal publiseres, eksempelvis i form av foredrag, artikler eller som pensumlitteratur. Det vil også være aktuelt å bruke funn fra studien til undervisning ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskerne Lillian Kirkvold (førsteamanuensis) og Gro Marte Strand (førsteamanuensis) er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet er en del av prosjektet «Bedre skolestart for alle» og foregår i samarbeid med xx kommune.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informasjon og forespørsel om deltakelse til intervju rettes til alle barn og foresatte som begynte på Janus-skolen høsten 2022. Det er skolen som formidler kontakten med deg som foresatt. Forskerne kjenner ikke til ditt eller barnets navn og hvem dere er før du eventuelt samtykker til deltakelse. Merk at alle foresatte for årets førsteklassekull også vil motta en egen forespørsel om å svare på en digital spørreundersøkelse i tilknytning til Janus-modellen høsten 2022. Denne spørreundersøkelsen sendes deg via skolens digitale plattform Viglio

Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta i intervju?

Gruppeintervju av barnet

Grupper på tre til fire barn skal intervjues på to ulike tidspunkt: høsten 2022 etter at de har begynt på skolen, og våren 2023 når de har gått i skolen en stund. I samtlige intervju blir elevene bedt om å snakke om hvordan de har hatt det på barnehagen og i skolen, og hva de tenker om å begynne på skolen. Ved forespørsel kan foresatte få se nærmere beskrivelse av de spørsmålene elevene blir bedt om å svare på i intervjuene. Intervjuene vil ha en varighet på 20-60 minutter, og det blir tatt lydopptak. Sammen med Gro Marte og Lillian, vil en av våre masterstudenter, Tuva Günther Merg, delta i intervjuene med barna.

Gruppeintervju av foresatte:

Grupper på fem til seks foresatte skal intervjues høsten 2022. I intervjuet blir foreldrene bedt om å diskutere hvordan de har opplevd barnas hverdag i barnehage og skole, samt hvordan de har opplevd overgangen på vegne av seg selv og barnet sitt. Intervjuene vil ha en varighet på 30-120 minutter og det blir tatt lyd- og videopptak. Ved forespørsel kan foresatte få tilsendt spørsmålene for intervjuet på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det å takke nei til deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til barnehagen, skolen eller andre.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg og barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og lagres på en forsvarlig måte. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet skal lagres forsvarlig på en forskningsserver. Lyd- og video-opptak slettes straks intervjuene er transkribert til tekst. Ingen navn eller andre personopplysninger blir gjengitt i det transkriberte materialet. Det er derfor ingen andre enn ansvarlige forskere, og eventuelt et lite utvalg av masterstudenter ved lærerutdanningen som deltar som forskningsmedarbeidere i prosjektet, som skal ha tilgang til navn og kontaktopplysninger. Ved formidling og publisering av resultater fra studien, og ved eventuelle masteroppgaver, skal deltakere beskrives anonymt på en måte som sikrer at de ikke blir gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen skjer ca. desember 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Lillian Kirkvold (tlf. 73 41 24 07, e- post lillian.kirkvold@ntnu.no) og Gro Marte Strand (mobil 90 17 05 08, e-post gro.m.strand@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (mobil 93 07 90 38, e-post thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Lillian Kirkvold

Prosjektansvarlig
Gro Marte Strand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningen på Janus-modellen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju sammen med andre foresatte ved første trinn høsten 2022
- at mitt barn kan delta i gruppeintervju sammen med andre barn høsten 2022 og våren 2023

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

(Signert av foresatt, dato)

Barnets navn: _____

Til deg/ som samtykker til deltakelse i intervju på vegne av deg selv og/eller barnet:

Vennligst oppgi barnets navn: _____

Vennligst oppgi hvilken barnehage barnet ditt gikk i siste året før skolestart:

Vi har behov for å kunne kontakte dere for å avtale tid og sted for intervjuene av deg som foresatt, samt å informere deg om når intervjuet med barna skal finne sted. Det er fint om dere kan oppgi kontaktinformasjon nedenfor:

Telefon: _____

E-post-adresse: _____

Vi setter pris på om du kan levere samtykkeerklæringen til ditt barns kontaktlærer innen _____

