



Universitetet  
i Stavanger

Masteroppgave I Barnehagevitenskap

Det humanistiske fakultet

Våren 2010

**...” for det e jo de same ungene” ...**



**En studie om førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole.**

**Anne Brit Haukland**



Universitetet  
i Stavanger  
**DET HUMANISTISKE FAKULTET**  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i barnehagevitenskap	2010 Åpen
Forfatter: Anne Brit Haukland	..... (signatur forfatter)
Veileder: Anita Berge og Rudy Garred	
Tittel på masteroppgaven: ..”for det e jo de same ungene”... En studie om førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole.  Engelsk tittel: Preschool teachers and teachers expectations to children competence in the transition between preschool and school	
Emneord: Overgang barnehage – skole Kompetanse Pedagogisk praksis Habitus Kapital	Sidetall: 61 + vedlegg/annet: 10 Stavanger, 27. mai 2010 dato/år

## FORORD

Noen ganger i løpet av denne reisen har jeg stoppet opp og kjent på følelsen av å være i en overgang mellom det å kunne og det å ikke kunne. Reisen har vært lang og lærerik, og jeg har opplevd nye steder jeg aldri har vært før. Noen ganger har usikkerheten nesten tatt motet fra meg, og jeg har vært klar for å snu tilbake til det trygge og kjente. Heldigvis har jeg møtt mennesker som har trodd på reisen min, og oppmuntret og motivert meg til å fortsette.

Noen ganger har jeg tenkt at denne reisen kan sammenlignes med 6-åringen som slutter i barnehagen for å begynne på skolen. Som går fra det trygge og kjente, over til noe nytt, hvor forventninger og krav er ukjent. Jeg håper alle barn i overgangen fra barnehage til skole får samme oppmuntring og støtte som jeg har opplevd.

En stor takk til Anita Berge og Rudy Garred som har vært guider på denne reisen. Samtalene med Anita har vært til inspirasjon og støtte gjennom hele prosessen. Turister vil gjerne se alt, og gode guider er avgjørende for opplevelsen. Tusen takk.

Jeg vil også rette en stor og varm takk til informantene som har gjort denne studien mulig. Dere tok imot meg og min tilnærming til deres hverdag, og gjorde arbeidet med oppgaven til en spennende og interessant reise.

Denne reisen har jeg først og fremst gjennomført for min egen del, og det er flere som har bidratt for at reisen skulle være mulig. Først må jeg takke alle dere på arbeidsplassen min. Dere har vært fantastisk tålmodige, støttet, oppmuntret og vært interessert i stedene jeg har besøkt. Ellers takk til familie og venner som har vært tålmodige med meg. Nå gleder jeg meg til å delta i livene deres igjen!

Til slutt må jeg takke ankeret mitt, Tommi, som har støttet og oppmuntret, og holdt hus og hage i orden gjennom to år. Du er min inspirasjon og beste venn!

Sandnes, 25. mai 2010.

Anne Brit Haukland

## SAMMENDRAG

Forskningsfeltet som omhandler overgang fra barnehagen til skole, eller *Transitions* – viser at noen barn opplever denne overgangen som problematisk, de kan bli usikre og miste følelsen av å være kompetent. Organisatoriske og strukturelle reformer har de siste årene lagt føringer for å sikre sammenheng i barns læringsløp. Hvordan praksisfeltet erfarer endringene vet vi enda lite om. Tydeligere forventninger til barns kompetanse ved skolestart, og krav om dokumentert kunnskaper skaper diskusjoner innenfor barnehage- og skolefeltet. Blir barnehagens egenart som arena for lek utfordret av en skoletradisjon som legger vekt på reproduisering av kunnskap?

Målet med denne studien er å rette oppmerksomheten mot førskolelærere og læreres forventning til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole. Hensikten er å klargjøre hvilke forutsetninger barnehage og skole har for sin pedagogiske praksis.

Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse av 4 førskolelærere som arbeider i barnehage og 4 lærere som arbeider i begynneropplæringen i skolen. Intervjuene ble delt inn i tre temaområder. Kompetanse beskriver førskolelærer og lærers antakelser om barns kompetanse ved barnehageslutt og ved skolestart. Aktiviteter og prosesser handler om førskolelærer og lærers beskrivelser av sin pedagogiske praksis. Kjennskap til hverandres praksis viser hvordan de to lærergruppene kjenner hverandre sine læreplaner og praksisfelt.

Empirien blir diskutert i lys av kultur, tradisjon og læreplaner i barnehage og skole. Teori om sosialisering, utvikling av kompetanse og Bourdieu's praksisteori reflekterer hvordan praksis er knyttet opp mot barn og barnegrupper, uten at omgivelsene blir vurdert på samme måte.

Førskolelærer og lærer gir uttrykk for at barns kompetanse er objektiv og kontekstuavhengig, og at kunnskap og ferdigheter derfor kan overføres mellom ulike settinger. Førskolelærer og lærer forventer sosiale ferdigheter og kunnskaper knyttet til fagområdene, men synliggjør at barnehage og skoles forutsetninger for praksis innebærer ulik forståelse av barns kompetanse.

Barnehage og skole forventes å skape sammenheng i barns læreprosess, men har ulik symbolsk kapital. Lærere og førskolelærere gir uttrykk for at kjennskap til hverandres læreplaner gir viktig forståelse, men uttrykker likevel en usikkerhet i forhold til hverandres praksisfelt.

Å være bevisst hverandres forutsetninger og anerkjenne hverandres symbolske kapital kan styrke samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.

# Innhold

<b>1.0. Innledning</b>	<b>6</b>
1.1. Utdyping av forskningsfeltet	7
1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensing av oppgaven	8
1.3. Definisjoner	9
1.4. Oppgavens oppbygning	10
<b>2.0. Teori</b>	<b>12</b>
2.1. Kultur og tradisjon i barnehage og skole	12
2.1.1. Et historisk blikk på tradisjonene	12
2.1.2. Rammeplanen	13
2.1.3. Kunnskapsløftet	13
2.1.4. Helhet og sammenheng	14
2.1.5. Menneskesyn i barnehage og skole	15
2.2. Sosialisering	16
2.2.1. Selvoppfatning	18
2.2.2. Identitet	19
2.3. Bourdieus praksisteori	20
2.3.1. Habitus	21
2.3.2. Felt	22
2.3.3. Kapital	22
2.4. Oppsummering teori	24
<b>3.0. METODE</b>	<b>25</b>
3.1. Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn	25
3.1.1. Hermeneutikk	25
3.1.2. Fenomenologi	27
3.2. Kvalitativ forskningsmetode	28
3.2.1. Kvalitativ intervju	28
3.2.2. Validitet og reliabilitet	29
3.2.3. Forskerrollen	30
3.2.4. Etske refleksjoner	30
3.2.5. Utvalg	31
3.2.6. Intervjuguiden	32
3.3. Analysen – bearbeiding av data	33
3.4. Oppsummering	34
<b>4.0. Empiri</b>	<b>35</b>
4.1. Kompetanse	36
4.1.1. Trygghet	37
4.1.2. Sosiale ferdigheter	38
4.1.3. Kunnskap om fag	40
4.2. Aktiviteter og prosesser i barnehage og skole	42
4.2.1. Dagsrytme og Timeplan	42
4.2.2. Lek – Undervisning	44
4.2.3. Heterogene/homogene grupper	45
4.3. Kjennskap til hverandres praksis	46
4.4. Oppsummering	48
<b>5.0. Analyse og drøfting av empiri</b>	<b>49</b>
5.1. Kompetanse	49
5.1.1. Trygghet	50
5.1.2. Sosiale ferdigheter	51
5.1.3. Faglige ferdigheter	54

<b>5.2. Aktiviteter og prosesser .....</b>	<b>55</b>
5.2.1. Dagsrytme og Timeplan.....	55
5.2.2. Lek og Undervisning.....	57
5.2.3. Heterogene/homogene grupper .....	58
<b>5.3. Kjennskap til hverandres praksis.....</b>	<b>59</b>
<b>5.4. Oppsummering og tanker framover .....</b>	<b>61</b>
Hvilke antakelser omkring barns kompetanse har førskolelærer i barnehagen.....	62

# ”...for det er jo de same ungene...”!

## 1.0. Innledning

Barn lærer i løpet av førskolealderen å mestre overganger gjennom å skifte fra hjem til barnehage og mellom ulike aktiviteter i hverdagen. Disse daglige horisontale overgangene mellom ulike rutiner, verdier og samhandlingsmønstre gir barn i tidlig alder erfaringer med å forholde seg til forskjellige arenaer (Brostrøm & Wagner 2003). Overgangen fra barnehage til skole blir beskrevet som en vertikal overgang som innebærer noe mer dramatisk fordi den er preget av hyppige og uventede endringer i løpet av kort tid (Wagner, 2003).

Barn møter skolen med kompetanse på en rekke områder som er opparbeidet i barnehagen. Dette er ofte kompetanse som har fungert godt i barnehagens kontekst, i samspill med de voksne og barn som er tilstede. Overgangen til skolen viser likevel å være særlig sårbar for en del barn. Barns møte med skolen innebærer nye forventninger og krav, noe som kan oppleves som et kultursjokk med fare for sosial og emosjonell uro og brudd i læreprosesser (Brostrøm i KDF, 2008:81).

Jeg har arbeidet i barnehager i mange år og har mitt faglige ståsted innenfor denne tradisjonen. I disse årene har jeg vært opptatt av hvordan barnehage og skole kan samarbeide for å skape en sammenheng for barn ved strukturelle tiltak, gjennom faglige møter mellom yrkesgruppene, og i konkrete prosjekt sammen med de eldste barna i barnehagen og de yngste barna i skolen. Barn som forberedes til å begynne på skolen, som går fra å være barnehagebarn til å være skoleelev, har ulike måter å mestre overgangen på.

Lærere og førskolelærere har hver sine yrkesroller, og det vises stort mangfold innenfor yrkesgruppene. Skoler og barnehager er forskjellige, men noe er likevel typisk og felles innenfor begge tradisjoner. Jeg har mange flotte og lærerike erfaringer gjennom møter med barn, pedagoger og institusjoner. Samtidig sitter jeg igjen med en del spørsmål og problemstillinger omkring denne overgangen. Førskolelærere forbereder barn til å avslutte barnehagetiden, men hvilke forestillinger om skolen formidles samtidig? Og lærere i skolen

som tar imot barna fra barnehagen, har de en forståelse av hvor barnet er i sin læring og utvikling? Er det noe i tradisjonene som hindrer oss i å skape sammenheng for barn i en pedagogiske praksis?

Overgang barnehage – skole, eller *Transitions* som er den internasjonale betegnelsen, har vært forskningstema i de nordiske land siden 1970-tallet (Wagner, 2003). I rapportene Starting Strong I og II rettet OECD (2006) oppmerksomhet mot betydningen av organisering og innhold i barnehage og skole, noe som gav politiske føringer for flere organisatoriske og strukturelle endringer i Norge. I tillegg til kontinuitet i organisering og i læreplaner, viser Michelle J. Neuman (2002) at det er behov for kontinuitet i profesjonenes arbeid, og for samarbeid mellom hjem, barnehage og skole for å sikre sammenheng i overgangen.

I Norge er det i flere stortingsmeldinger og utredninger påpekt nødvendigheten av samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole (NOU 2003:16; St.mld. nr.16:2006-2007).

Barnehage og skole ble derfor samlet i Kunnskapsdepartementet i 2006. Deretter ble styringsverktøyene, Rammeplan for barnehagens innhold (KD, 2006a) og Kunnskapsløftet (KD, 2006b) utarbeidet med en intensjon om å skape sammenheng og progresjon i læringsløpet. Kunnskapsdepartementet har også gitt ut en veileder for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole (KD,2008b)

Begrunnelsene for mitt valg av tema til masteroppgaven er slik både ut fra egne erfaringer og engasjement, samtidig som det er et område med stor oppmerksomhet her i Norge og i store deler av verden.

### **1.1. Utdyping av forskningsfeltet**

Heldigvis er det mange barn som gleder seg til å begynne på skolen, og er full av forventning og spenning for å lære å lese og skrive. Det er likevel for mange barn som utvikler problem i overgangen til skolen (Brostrøm, 2003; Fabian, 2002; Entwistle & Alexander, 1999). Studier fra feltet viser at en vanskelig start kan innebære problemer, også senere inn i skoletiden. Wagner (2003) kaller derfor overgangen fra barnehage til skole for en ”hjørnestein” for barnets erfaringer inn skolen.

De fleste studiene av overgangen mellom barnehage og skole bygger på Bronfenbrenners økologiske systemteori (Pianta & Cox, 1999). Men på tross av omfattende internasjonal forskning, er det vanskelig å finne fram til felles og generaliserbar kunnskap. Forskere ser på området på bemerkelsesverdige ulike måter. Mens noen beskriver overgangen fra barnehage til skole som brudd og med problematiske følger, ja til og med traumatisk, viser andre forskere



til de utviklingsfremmende muligheter som oppstår nesten automatisk ved slike overganger (Wagner, 2003).

I Norden har de fleste studiene gått ut på å bygge bro slik at en ivaretar både noe som er kjent fra barnehage samtidig som skolen skal representere noe nytt og en endring. Brostrøm (2003) viser til at selv om de fleste barnehagene og skolene i Danmark samarbeider på en måte som sikrer sammenheng, melder lærere om at barn som var selvstendige, aktive, nysgjerrige, utforskende og som fungerer godt med venner i barnehagen, etter få uker i skolen endrer atferd. De viser mindre positive holdning, blir mindre aktive og viser mer usikkerhet. Selv om disse barna synes å være klar for skolen, føler de ikke at de passer inn der. Brostrøm tar barns perspektiv når han peker på at barn som mister følelsen av å være kompetent i skolen kan generalisere usikkerhet og dårlig selvfølelse til nye settinger. Kanskje slike erfaringer også kan medvirke til å redusere utbytte av skolegangen (Brostrøm, 2003). Han mener det må være bedre å tilby barn en overgang til skolen som ivaretar barns selvfølelse og kompetanse i stedet for å redusere den.

## **1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven**

Mitt perspektiv inn i tema er i forhold til begge lærergruppene som arbeider i interaksjon med barn i barnehage og i skole. På den ene siden bringer den enkelte førskolelærer og lærer sine antagelser og teoretiske kunnskaper om barn som forutsetning for pedagogisk aktivitet. Samtidig handler førskolelærer og lærer innenfor sine tradisjoner som består av normer, holdninger og tanker. Dette påvirker hvordan barns erfaringer blir synlige for den enkelte pedagog. Ved å rette fokus mot hvordan førskolelærere og lærere tenker om barns kompetanseutvikling, og ved å belyse pedagogisk praksis i barnehage og skole, ønsker jeg å bidra med ny innsikt for førskolelærere og læreres møter med barn i overgangen. Jeg vil rette oppmerksomheten mot de forutsetninger praksis har i barnehage og skole, det som kanskje utgjør barnehagens og skolens egenart, og på denne måten håper jeg å tilføre feltet ny kunnskap om barn i overgangen mellom barnehage og skole.

Dette er mitt utgangspunkt for oppgaven, og jeg har formulert følgende problemstilling:

### **Problemstilling med utdypende forskningsspørsmål**

”Hvilke forventninger har førskolelærer i barnehage og lærer i skole til barns kompetanse, og hvordan gir disse forutsetninger for praksis?”

For å konkretisere problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke antagelser omkring barns kompetanse har førskolelærere i barnehagen ved barnehageslutt?
- Hvilke forutsetninger ligger i barnehagens organisering av innholdet?
- Hva slags kompetanse hos barn blir verdsatt i skolen?
- Hvilke forutsetninger for barn ligger i skolens måte å organisere undervisningen på?

Førskolelærere og lærere har sine antagelser om barns kompetanse. Disse antagelsene ligger til grunn for forventninger barn erfarer i møte med pedagogiske miljø. Georg Bernhard Shaw viser til hvordan forventninger påvirker atferden vår når har uttalt: *”Atferden vår er ikke bare påvirket av erfaringene våre, men i like stor grad av forventningene våre.”* (sitert i Skram, 2007:78).

Målet med studien er å rette oppmerksomheten mot hvordan førskolelærer og lærers forventninger til barns kompetanse preger praksis i barnehage og skole. Ved å peke på de forutsetningene som ligger i omgivelsene håper jeg å utvide vår forståelse av sammenhengen i barns læreprosess.

Det er flere perspektiv som påvirker barns erfaringer i overgangen mellom barnehage og skole. Der jeg velger å plassere problematikken, får betydning for det perspektivet jeg tar. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot førskolelærere og læreres forståelse av barns kompetanse, og mot pedagogisk praksis i barnehage og skole. Det innebærer at jeg velger bort andre perspektiver med betydning for temaet, som for eksempel den betydningen foreldre og familie har for barnet i denne overgangen. Oppgaven er også begrenset til å gjelde barn uten definerte vansker eller funksjonsnedsettelse. Jeg har valgt teori innenfor sosialpsykologi, sosiologi og pedagogikk som ramme for undersøkelsen.

### **1.3. Definisjoner**

Jeg vil innledningsvis presentere min forståelse av noen sentrale ord og begrep som jeg bruker videre i studien. Ut over dette vil studiens viktigste teoretiske perspektiv presenteres i oppgavens kapittel 2.

Et sentralt begrep som brukes gjennom oppgaven, er overgang. Overgangen fra barnehage til skole beskrives som en prosess av endringer som erfares når barn og familie går fra en virksomhet til en annen. Det innebærer den tiden en slik endring tar – tidsrommet mellom første møtet og til barnet er et etablert medlem, nye forventninger og krav til barnet, og medfører endring i barnets rolle (Dunlop og Fabian, 2002:3).

Pedagogikk kan defineres som *handlinger, refleksjoner og teorier om forhold som vedrører oppdragelse og undervisning, samt virkningen av dem – barns dannelse, læring og utvikling* (Brostrøm og Hansen, 2004:15). Dette viser til pedagogikk som et overordnet begrep for innholdet i barnehage og skole. Sosialisering, oppdragelse, undervisning, dannelse, omsorg samt barns læring og utvikling blir dermed underbegrep (ibid.). Pedagogisk praksis i barnehage og skole viser både til det innholdet som er planlagt og organisert, samt det som foregår som uformell eller ikke-planlagt læring. Førskolelærer og lærers pedagogiske praksis henger sammen med pedagogens yrkest teori og tradisjonene i kulturen.

I studien skiller jeg mellom antakelser, forutsetninger og forventninger. Med antakelser viser jeg til de holdninger og følelser som en tar for gitt innenfor en tradisjon, med andre ord den innforståtte kunnskapen som ligger til grunn for praksis. Med forutsetninger viser jeg til en erkjent kunnskap, eller teori som ligger til grunn (Brostrøm og Hansen, 2004). Forventning er et begrep som brukes innenfor kognitiv teori, og er knyttet til motivasjon og læring (Lillemyr, 2004:86). I denne oppgaven bruker jeg begrepet forventning for å vise til hva førskolelærer og lærer venter av barn i barnehage og skole, knyttet til både praksis og teori.

Med kultur viser jeg til *sosiale handlinger og forestillinger som uttrykk for ideer, verdier, symboler og tankemønstre* (Strand, 1996:19). Dette kan forstås slik at det eksisterer en skolekultur med en egen ideologi, som gir lærere sine egne måter å tenke, snakke, handle og forstå ting på uten at de er i direkte kontakt med hverandre. På samme vis som det finnes en egen barnehagekultur, sykehuskultur osv.

I barnehage og skole vil kulturen være preget av ulike diskurser om barn, om lek og om læring. Pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2008) definerer diskursbegrepet som en samtale der man søker ”det bedre argument”, og kjennetegnes ved at den foregår mellom likeverdige parter, hvor det som diskuteres har gjensidig interesse og deltakernes begrunnelser står i sentrum med innsikt som formål.

#### **1.4. Oppgavens oppbygning**

Barnehage og skole bygger sin virksomhet på tradisjoner innenfor pedagogikk, psykologi og sosiologi. Disse tre fagområdene kan bidra med en forståelse av barns sosialisering, oppdragelse og dannelse i et pedagogisk læringsmiljø som er i tråd med vår tids paradigme om barn.

I kapittel 2 starter jeg med å vise til hvordan kultur og tradisjon har betydning for pedagogisk praksis i barnehage og skole. Læreplanene gir en teoretisk ramme for innhold og organisering,

mens tradisjonene kan vise til ulike forståelser og diskurser om barn. Som sentrale teoretiske perspektiv i studien viser jeg til en forståelse av barns sosialisering, utvikling av identitet og selvoppfatning i pedagogiske miljø. De mest sentrale teoretikere jeg trekker fram er Sommer (2003), Nordin Hultman (2004) og Lillemyr (2004). Avslutningsvis i teorikapittelet viser jeg hvordan praksisteori og begrepene habitus, felt og kapital kan utvide vår forståelse omkring barn i overgangen mellom barnehage og skole (Bourdieu, Nicolaysen og Wacquant, 1993).

I kapittel 3 gjør jeg rede for studiens metodevalg og vitenskapsteoretiske perspektiv. Deretter presenterer jeg de empiriske resultatene i kapittel 4. Kapittel 5 består av analyse og drøfting av empiri i forhold til teorigrunnlaget, samt en oppsummering.

Med støtte i teorier, og analyser av kvalitative intervju med pedagoger i barnehage og skole, håper jeg å kunne belyse noen nye forutsetninger som kan ligge til grunn for å skape større sammenheng i læringsløpet for barn fra barnehage til skole.

## 2.0. Teori

I dette kapittelet viser jeg hvordan kultur og tradisjon gir forutsetninger for den pedagogiske praksis i barnehage og skole. Med utgangspunkt innenfor psykologisk, pedagogisk og sosiologisk tradisjon viser jeg deretter til hvordan sosialisering og utvikling av selvoppfatning og identitet har betydning for barns kompetanse.

### 2.1. Kultur og tradisjon i barnehage og skole

I møtet mellom to kulturer hvor aktørene er knyttet sammen ut fra ideologi, vil ulike holdninger og verdier bli synlige. Dette viser seg også innenfor barnehage- og skolekulturer. Kulturene har utviklet egne koder for å tolke og forstå tradisjonen (Germeten, 1995). Ut fra denne forståelsen er tradisjon synlig og uttalt innenfor en kultur, mens kode er intensjonen bak språk og handling. Men fordi tradisjoner påvirkes av endringer i samfunnet, må disse forstås som fenomen som er i stadig forandring (Dahlberg og Lenz-Taguchi, 1994).

#### 2.1.1. Et historisk blikk på tradisjonene

En historisk sammenligning av tradisjonene i barnehage og skole synliggjør både likheter og forskjeller. Ut fra et tidsperspektiv er forskjellene at skolen har vært lovfestet i mer enn 250 år, og utviklet gjennom ulike skriftlige læreplaner. Tilsvarende ble den første barnehageloven vedtatt i 1975, og bygger på en usynlig, muntlig pedagogisk tradisjon (Strand, 1996). Andre forskjeller er at skolen er obligatorisk, mens barnehagen er frivillig, og at barnehagen er for barn under opplæringspliktig alder, mens skolen er for barn over 6 år (Haug, 1994).

Dahlberg og Lenz Taguchi(1994) setter barnehage og skole inn i et sosialhistorisk konstruksjonsperspektiv og karakteriserer barnehagen som en sosialpedagogisk konstruksjon. Skolen er konstruert for å formidle den kultur og kunnskap som til enhver tid blir vurdert som viktig. To ulike tradisjoner med ulike diskurser om barn blir synlig. Mens barnehagetradisjonens psykologiske utviklingsperspektiv har fokus på omsorg, og barnet som natur, har skolen representert et sosiologisk perspektiv med barnet som kultur- og kunnskapsreprodusent (Haug,1994; Dahlberg og Lenz Taguchi 1994). Innhold og arbeidsmåter i barnehagen og skole er dermed utviklet ut fra ulike forståelse av – og syn på barn. Mens skolen har vært organisert om læring og lærestoff fastlagt i lærebøker og planer, har barnehagens innhold og metoder lagt vekt på barns psykologiske behov (Haug, 1994:45). I barnehagens tradisjon har barns frie lek vært sentral og voksenrollen har vært passiv. I

skolens tradisjon har formidling av kunnskap gitt lærer en aktiv rolle. Videre har kunnskaper om fag vært det sentrale i skolen, mens barnehagen har lagt mer vekt på sosiale ferdigheter (ibid.).

På et overordnet nivå er likheten mellom barnehage og skole at begge har et pedagogisk siktemål, hvor tradisjonene skal føre nye generasjoner inn i kulturen, og gjøre barn og unge i stand til å føre kulturen videre (Haug, 1994; Skram, 2007).

Barnehage og skole får sitt mandat gjennom læreplaner, og læreplanene er viktige forutsetninger for den pedagogiske praksis. Jeg vil derfor vise de viktigste hovedlinjene i Rammeplanen og Kunnskapsløftet for deretter å vise sammenhengen mellom dem.

### **2.1.2. Rammeplanen**

Rammeplanen (KD, 2006a) viser til et helhetssyn på barn, at barns utvikling skjer i et tett samspill mellom de fysiske og mentale forutsetninger og det miljøet barnet vokser opp i. Planen ser på barnet som aktør, som selv bidrar til egen og andres læring. Det vises til FN's barnekonvensjon om medvirkning, og at barn skal motiveres til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen.

Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og gi barn opplevelser og erfaringer som støtte for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Omsorg, oppdragelse, lek og læring, ses i sammenheng med sosial og språklig kompetanse, hvor innhold og arbeidsmåter er sammenvevd i en komplekst helhet. De sju fagområdene samsvarer med fagene barna møter i skolen. Det vises til at gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor fagområdene skal virke motiverende for videre læring.

Rammeplanen viser til at det er barnehagens arbeid som skal vurderes, ikke barns læring eller måloppnåelse. Målene for fagområdene er derfor formulert som prosessmål som sier noe om hvilke erfaringer og opplevelser barn skal ha i barnehagen.

Barnehagen skal, i følge Rammeplanen, samarbeide med skolen om barns overgang fra første klasse og til skolefritidsordning. Det vises til at både barnehage og skole er institusjoner for omsorg, oppdragelse, lek og læring, og at barnehagen i samarbeid med foreldre skal sørge for at barn opplever mestring og glede i overgangen til skolen.

### **2.1.3. Kunnskapsløftet**

Kunnskapsløftet (KD, 2006b) er delt inn i 3 hoveddeler: Generell del, Prinsipper for opplæringen,

og Læreplaner for fag. Den generelle delen er en videreføring av L97, og sier at målet for opplæringen er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Denne generelle delen utdyper formålet fra opplæringsloven ved å vise til verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver.

Prinsipper for opplæring, eller Læringsplakaten, sammenfatter skolens grunnleggende oppgaver. Disse områdene utdypes og knyttes til Opplæringslov og Læreplanens generelle del. En utdyping av læringsplakaten legger særlig vekt på medvirkning og motivasjon gjennom å stimulere lærelyst, utholdenhet, nysgjerrighet og utvikling av etisk, sosial og kulturell kompetanse hos barn. Samarbeid med hjemmet, mellom barnehage og skole og mellom de ulike trinnene innenfor skolen sikres også.

Læreplan for fagene er den delen av Kunnskapsløftet som omhandler de ulike fagenes innhold og mål. Innenfor hvert fag vises det til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Hovedmålet i kunnskapsløftet er å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse som skal integreres i alle fag. Det er formulert konkrete kompetansemål i de ulike fagene, samtidig som de skal kunne nås på ulike måter.

#### **2.1.4. Helhet og sammenheng**

Kunnskapsløftet er en læreplan som dekker hele grunnskoleopplæringen, fra 1. – 13. trinn, og den generelle delen kan leses som en videreføring av barnehagens Rammeplan. Begge planene bygger på det samme kristne og humanistiske verdisyn, og de samme menneskerettskonvensjoner. Det legges et helhetlig læringssyn til grunn i begge dokumentene. Barnet ses på som aktivt og nysgjerrig, og barns egen kultur har verdi i seg selv. Rammeplanens del 2, og Læringsplakaten omhandler innhold og arbeidsmåter innenfor de to pedagogiske institusjonene. Fagområdene i barnehagen tilsvarer stort sett fagene barnet møter i skolens begynneropplæring. Rammeplanen viser til personalets ansvar for innhold, mens mål for barn er angitt som prosessmål.

Kunnskapsløftet skiller mellom innhold, arbeidsmåter og fag, og har kompetansemål innenfor hvert fag. Mens Rammeplanen legger vekt på den voksne som rollemodell og tilrettelegger i barnehagen, viser læreplanen til lærerens evne og ferdigheter i undervisning.

Barnehagen og skolens læreplaner preges av et helhetlig læringssyn og at barnet ses på som aktør i egen læring. Planene viser til at barnehage og skole har forskjellig målgruppe, og skal ha ulik tilnærming og innhold. Kompetanse er et sentralt begrep i begge dokumentene, og

planene bygger på en grunnholdning om at sosial læring og etablering av et samarbeidende miljø er en nødvendig forutsetning for tilegnelse av faglig kunnskap.

Det er tegn som tyder på at tradisjonene nærmer seg hverandre (Lillemyr, 2004; Skram 2007). Blant annet viser Skram til at 6-års reformen har ført til en endring i lærerrollen. Skolen har nærmet seg barnehagen ved å ha fått flere omsorgsoppgaver, mer lek, og et fysisk miljø som er mer tilnærmet barnehagens miljø. På en annen side er det innenfor barnehagetradisjonen krefter som trekker barnehagen mot en skolifisert tradisjon som utfordrer barnehagens egenart (Johansson, 2007; Berge og Alvestad, 2007).

Det er til slutt hvordan den enkelte førskolelærer og lærer tolker og gjennomfører de formelle planene innenfor en tradisjon som har størst betydning for hvordan barn erfarer sammenheng (Berge og Alvestad, 2007; Germeten, 2005). På denne måten kan vi si at det er pedagogene som er nøkkelen til å skape sammenheng mellom barnehage og skole (Neuman, 2002).

### **2.1.5. Menneskesyn i barnehage og skole**

Når jeg skal undersøke hvilke forventninger lærere og førskolelærere har til barns kompetanse, vil disse være farget av gjeldende kultur og tradisjon i den institusjonen som de representerer. Verdier, tenkemåter og faglige innstillinger som preger grunnholdningen innenfor institusjonen vil også synliggjøre diskurser om barn.

Det som en kultur forventer av barn, eller den sosiale konstruksjonen av hva et barn er og hva et barn kan, vil påvirke den pedagogiske virksomhetens innhold og arbeidsformer. Dette kan variere mye mellom ulike kulturer (Bjervås, 2003).

*Forestillingen om hva et barn er og hva et barn behøver for å utvikle seg på best måte er således alltid innvevd i atskilte sosiale praksiser på forskjellige nivåer og i forskjellige sosiale og historiske sammenhenger (Dahlberg og Lenz Taguchi, 1994:12).*

Forskning har imidlertid vist at nesten alle forestillinger om hva barn kan og ikke kan, er gjort til skamme (Bjervås, 2003:63). Slik kan vi si at våre forventninger til barn blir styrt av det menneskesynet som gjelder innenfor den sosiale praksis, noe som også vil prege måten barnet blir møtt på i barnehage og skole. Diskursen om barnet som sårbart og avhengig vil påvirke praksis på en annen måte enn om diskursen handler om det kompetente barn som er aktør i sin egen læring (ibid.). Den enkelte førskolelærer og lærer vil konkretisere sitt menneskesyn og læringssyn gjennom sin pedagogiske praksis, og gi barn mulighet for å synliggjøre sine evner og kompetanser.

Et interessant perspektiv her er diskusjoner om hva det innebærer å være skolemoden.

Hvorvidt barnet er skolemodent, og har nødvendige ferdigheter og kunnskaper innebærer en



definering av barns kompetanse som mestring eller som nederlag. Dette gir ulike problemstillinger som både forskere og pedagoger er nødt å forholde seg til. Flere forskere karakteriserer imidlertid skolemodenhet som et ubrukelig begrep fordi utvikling og læring er kompliserte prosesser som ikke kan beskrives som en enkel dimensjon (Meisels, 1999).

Diskusjonen om skolemodenhet har også vist et grunnleggende ulikt syn på barn og læring mellom førskolelærer og lærere (Brostrøm & Wagner, 2003:29). Mens førskolelærere legger vekt på barns personlige utvikling, handlingskompetanse og generelle ferdigheter, fremhever lærerne barns evne til å stå fram, og å fungere i klassen. Studier viser også til forskjell i hvordan førskolelærer og lærer opplever barns atferd i lek og aktivitet. Mens førskolelærere oppmuntrer til aktivitet og deltakelse - i lek og gruppeaktiviteter, spontane innfall, og livlige diskusjoner i munnen på hverandre – blir slik atferd vurdert som problematisk i skolesammenheng. På denne måten kan lærere komme til å gi beskrivelser av barn som begynner på skolen som at de mangler ferdigheter og kompetanse som er nødvendig i skolen, og at barnehagens læringsmiljø ikke forbereder barna tilstrekkelig (Wagner og Brostrøm 2003:29).

Denne diskusjonen kan også bevisstgjøre oss på hvilket perspektiv vi tar i forhold til å skape sammenheng mellom barnehage og skole. Ved å ta barns perspektiv kan vi se at tradisjoner og rutiner i barnehage og skole gir begrensninger eller muligheter for barn til å være aktør i sosialisering og identitetsskaping. Hvordan innholdet er strukturert i tid, rom og materiell påvirker hvordan barn får delta og påvirke innholdet. Hvordan det gis rom for nysgjerrighet og skaperevne, til refleksjon og egenaktivitet, avgjør hva slags rolle barn får i sin egen læreprosess.

Et perspektivskifte innenfor sosiologi, psykologi og pedagogikk er kunnskapen om barnet som sosialt kompetent fra fødsel, og dette påvirker hvordan vi tenker omkring oppdragelse, danning og undervisning (Sommer, 2006).

## **2.2. Sosialisering**

Studier av barns utvikling har gitt ny kunnskap, og ført til et paradigmeskifte i forståelsen av hva et barn er. Sommer (2003) beskriver dette som en forskyvning av perspektiv, fra en barnepsykologi til en barndomspsykologi, hvor sosialisering er erstattet med barnet som aktør, og det kompetente barn har overtatt for det inkompetente barn.

Denne forståelsen bringer inn nye ord og begrep, for eksempel er begrepet *det kompetente barn* utviklet i lys av dette paradigmeskifte. Utvikling av kompetanse innebærer å mestre de

komplekse sosiale og personlige ferdighetene som må til for å forstå og handle i overensstemmelse med de sosiale spillereglene vi mennesker lever etter. På denne måten utvides forståelsen av sosialiseringprosessen, til å være en *interaktiv kompetanse*, en evne til å tolke og forstå ulike sosiale situasjoner slik at en også mestrer å delta i dem (Sommer, 2003:116).

Denne grunnleggende endringen i forståelse av barns sosialisering har i løpet av de siste 20 – 30 årene utfordret etablerte forestillinger og ideer om barns læring og utvikling. Barn blir født med sosial kompetanse som er avhengig av å bli *vedlikeholdt, utbygget og raffinert* (Sommer, 2006:31). Dette betyr at sosialisering ikke er en prosess mot noe barn skal bli, hvor barn skal tilpasse seg etablert kultur og normer. Tvert imot, barnet videreutvikler sin kompetanse gjennom å være aktiv deltaker i en kultur. På denne måten utvikles også barns identitet og selvoppfatning i samspill med den kultur og de tradisjoner som gjelder, for eksempel innenfor barnehage og skole. En anerkjennelse av barnet som sosialt kompetent retter oppmerksomheten mot omgivelsene, og den betydning konteksten gir barnet i muligheter og begrensninger.

Det er altså barnet selv som velger ut og bearbeider sanseinntrykk i en sosialt meningsskapende sammenheng. I barnehage og skole betyr dette at vi må ta barns perspektiv i planlegging og tilrettelegging, fordi det er ikke sikkert at førskolelærer eller lærers intensjon blir oppfattet av barnet. Samtidig produserer barn kultur, påvirker den og forhandler med den (Sommer, 2003). Utvikling av kompetanse er på denne måten kontekstuel, og bygger på den kunnskapen som tilegnes i de konkrete situasjonene barnet er kjent med. Derfor er ikke kompetanse abstrakte, frie evner som automatisk kan overføres til nye situasjoner. Først når barn etter hvert utvikler evnen til å generalisere blir det i stand til å overføre kompetanse mellom ulike situasjoner (Sommer 2003:63).

Det kompetente barnet overtar ikke en kultur passivt, eller internaliserer sosiale normer og kunnskaper, men er en aktiv aktør i sosiale sammenheng. Denne forståelsen av det kompetente barn, ser barnet som intensjonelt vesen med drivkraft som sørger for mening og sammenheng i tilværelsen. Hva som skaper mening for barnet er ikke nødvendigvis det som førskolelærer eller lærer har planlagt, men det barnet selv konstruerer av ny informasjon og tidligere erfaringer og kunnskaper. Slik er barnet selv aktør i sin egen ”kunnskaping”.

Sommer (2003:47) advarer også mot feiltolkninger av kompetanseperspektivet, og at begrepet ikke er synonymt med å være sterk, eller med selvbestemmelse. Han viser til at voksne har ansvar for å legge til rette for barns utvikling og samspill med omgivelsene.

Vejleskog, (2004) sier at dersom det skal gi mening å heller bruke kompetanse enn ferdighet eller evne, må det ha en annen betydning. Etter hans mening innebærer kompetanse ikke bare at en viser ferdigheter eller en bestemt kunnskap om noe, men at en til en viss grad er bevisst om hva disse ferdighetene og denne kunnskapen betyr. Man må også være innstilt på å bruke sine ferdigheter og sin viten. For eksempel når en snakker om sosial kompetanse er det ikke nok å oppføre seg slik som forventet (sosial atferd), og å bruke språk i samspill med dem (kommunikasjon). En skal også ha en forståelse og erkjennelse av seg selv, av andre, og av forholdet til dem (sosial kognisjon). Det skal bli en personlig egenskap hos den enkelte å ville være hjelpsom, hensynsfull osv. Alle disse fire faktorer hører med til sosial kompetanse (Vejleskog, 2004).

Både Sommer og Vejleskog, som begge har bakgrunn innenfor en psykologisk tradisjon, sier at kompetanse innebærer at barn har en bevissthet om egne ferdigheter, og kan bruke ferdighetene i ulike settinger. Selvoppfatning og identitet er derfor knyttet til utvikling av kompetanse.

Barnehage og skole representerer ulike kontekster for barn, og vil på hver sin måte gjøre barnet i stand til å forstå og bli deltaker i sosial og kulturell sammenheng utenfor familien. Stabilitet i omsorg og oppdragelse er avgjørende for en normal utvikling av kompetanse, samtidig som variasjon og progresjon motvirker stagnering (Sommer 2003). Med dette kan vi tenke at overgangen fra barnehage til skole skal innebære en variasjon og progresjon for barn, og barnehage og skole skal derfor representere ulike miljø og kontekster. Likevel kan kontinuitet i pedagogisk praksis sikre at barns kompetanse blir overført fra en setting over til neste.

### **2.2.1. Selvoppfatning**

Utvikling av kompetanse henger sammen med selvoppfatning (Lillemyr 2004). Følelsen av å være kompetent og bevisst sin egen kompetanse, gir en trygghet på at en er noe verd og har noe å bidra med. Lillemyr definerer selvoppfatning som:

*Alt det barnet har av holdninger, viten og følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv og opplever seg selv (Lillemyr, 2004:157).*

Lillemyr (2004) beskriver selvoppfatningen som en bro mellom det barnet vet det kan, og hvordan det tror det kan utføre noe. Han viser til at selvoppfatning kan forstås som delt inn i en kognitiv del; (self-concept) og en affektiv del; (self-esteem), men at det kan være vanskelig å skille disse to fra hverandre. Barnet utvikler sin selvoppfatningen på bakgrunn av 3 hovedkilder:

- Hvordan barnet vurderer seg selv
- Hvordan barnet oppfatter at andre vurderer det
- Hvordan barnet vurderer seg selv i forhold til normer og verdier i samfunnet

Det er i alder rundt skolestart at barn blir klar over hva de kan og hva de ikke kan, og hva som er viktig å kunne. Lek gir barn unike muligheter til å oppleve seg selv som kompetent, og barn har behov for å prøve ut sin kompetanse gjennom lek uten å bli vurdert (Lillemyr, 2004). Rammeplanen (KD, 2006a) legger stor vekt på lek og aktiviteter som mulighet for opplevelser og undring uten vurderinger av konkrete mål. Utvikling av kompetanse henger sammen med læring, og Lillemyr sier at det er avgjørende for skolens læringsoppdrag å ta utgangspunkt i den basiskompetansen barn har opparbeidet i barnehagen (Lillemyr, 2004:48).

Vi har sett at både Rammeplanen (KD, 2006a) og Kunnskapsløftet (KD, 2006b) viser til et helhetlig læringssyn, og til et aktørperspektiv på barnet. Et helhetlig læringssyn innebærer at skolen må forlate den tradisjonelle forståelse av læring til fordel for et bredere og mer optimistisk perspektiv (Lillemyr, 2004: 57). Det perspektivet innebærer en sammenheng mellom læring, kompetanse og identitet hvor forholdet mellom læring som en individuell kognitiv aktivitet og læring som en sosiokulturell aktivitet er sentral (ibid:50). Et helhetlig læringssyn tar utgangspunkt i det barnet bringer med seg inn i læringssituasjonen.

Barn som begynner på skolen vil bringe inn erfaringer og opplevelser fra barnehagen, hvor leken har en sentral plass. Lillemyr (2004) mener at lek kan utvide læringsbegrepet, slik at den tradisjonelle reprodusering av kunnskap utfordres, og at lek i skolen både har en pedagogisk og kulturell funksjon.

### **2.2.2. Identitet**

Nordin Hultman (2004) har forsket på hvordan barnehagen og skolens organisering i tid, rom og materiell påvirker våre oppfatninger av barns kompetanse. Hun stiller spørsmål om hvorfor barn skal innlemmes i en pedagogisk praksis som de kanskje engster seg for, hvor de kan mislykkes, og som får dem til å oppleve seg som utilstrekkelige både for seg selv og overfor andre. På denne måten ønsker Nordin-Hultman (2004) å rette oppmerksomheten mot miljøets betydning for barns identitetsutvikling.

Nordin-Hultman (2004) hevder at førskolelærere og lærere preges av tankemønstre hvor barn defineres ut fra noen mangler eller kompetanser uten å se på hvilke muligheter omgivelsene tilbyr barna. På tross av at barnehage og skole bygger på et uttalt samspillsyn, rettes oppmerksomheten mot barn som individ, og ikke mot pedagogikken, noe som fører til at førskolelærer og lærer ser på barn som uavhengig av omgivelsene. Ved å rekonstruere

begreper som individ, identitet og utvikling, og legge vekt på de sosiale praksisenes organisering i tid, materiell og rom, mener Nordin-Hultman (2004) at barnehage og skole vil gi barn nye muligheter for å utvikle sin identitet. Hun mener det er nødvendig å se sammenheng mellom barnet som aktør og strukturene som organiserer barnehage og skole. Sentralt i de fleste læringsteorier står at barn er avhengig av sine omgivelser, og skal fungere i samspill med disse - til læringens kontekst og situasjon.

Vi må fylle begrepene med andre forventninger dersom vi skal kunne gi den pedagogisk praksis en ny betydning (Nordin-Hultman, 2004). Hun viser til poststrukturell teori som grunnlag for å forstå hvordan barn danner sin identitet gjennom subjektivitet, det å bli et subjekt. Barn blir et subjekt ut fra de ulike situasjoner den pedagogiske praksis legger til rette for som muligheter og normer for barn. Barn danner på denne måten sin identitet i aktivt samspill med omgivelsene. Det beskrives som en dobbel prosess, hvor barnet konstituerer seg selv i forhold til forventninger i omgivelsene, for eksempel hvordan en elev på skolen skal være. Samtidig danner det aktive barnet seg selv ved å tolke og skape mening ut fra sine tidligere erfaringer (Nordin-Hultman, 2004:172).

Overgangen fra barnehage til skole innebærer et skifte fra et system og en tradisjon over til en ny tradisjon som består av andre koder. Det vil være hvordan førskolelærere og lærere tolker oppdraget fra læreplaner i barnehage og skole som påvirker måten virksomheten velger å organisere tid, rom og materiell (Nordin-Hultman, 2004). Ut fra denne forståelsen kan sammenheng i organisering av tid, rom og materiell i barnehagen og i skolen kunne gi barn mulighet for å kjenne seg igjen, og oppleve at barnehagekompetansen også blir verdsatt skolen?

Jeg vil her presentere Bourdieus' praksisteori som viser hvordan en sosial praksis kan skape forutsetninger for barn i denne overgangen.

### **2.3. Bourdieus praksisteori**

En måte å forstå hva som skjer når barnet slutter i barnehagen og skal begynne på skolen er å ta utgangspunkt i Bourdieus' praksisteoriteori. Jeg finner hans teori klargjørende for å forstå hvordan barn møter skolen med sin barnehagekompetanse.

Bourdieu (1930 – 2002), fransk sosiolog, var opptatt av forholdet mellom individet og samfunnets systemer. Hans tidlige etnografiske studier i et skriftløst samfunn i Algerie viste hvordan tradisjoner ble overført i det fysiske møtet mellom mennesker, hvor erfaringer, vaner og minner var lagret i kroppen, og vedlikeholdt gjennom å spille *hederens spill*. Disse tidlige

antropologiske studiene la grunnlaget for Bourdieus sosiologi, og hans bruk av begrepene habitus, felt og kapital (Broady & Palme, 1989).

Med sin sosioanalyse har Bourdieu ønsket å avdekke dominerende strukturer i samfunnet for å åpne for bedre og mer rettferdige ordninger (Aakvaag, 2008). Hans konfliktteoretiske tilnærming til aktør-strukturproblemet i samfunnet innebærer å koble sammen objektive strukturer og subjektive aktører på nye måter, slik at strukturer og kompetente aktører ikke går på bekostning av hverandre. For å unngå å reprodusere fordommer og feiloppfatninger, mener Bourdieu at det er behov for et objektivistisk brudd med hverdagskunnskapen innenfor en sosial praksis (ibid.).

I forhold til tema i denne oppgaven forstår jeg dette slik at barnehage og skole opprettholder sin praksis ut fra den hverdagskunnskapen førskolelærer og lærer har. Et brudd med den etablerte praksis kan komme utenfra, hvor ny teori og kunnskap speiles opp mot det som er etablert.

For å forstå Bourdieus praksisteori skal jeg videre forklare tre sentrale begrep Habitus, Felt og Kapital.

### **2.3.1. Habitus**

Habitus er utgangspunktet for å forstå Bourdieus henvisning til aktør og struktur (Aakvaag, 2008). Med habitus viser Bourdieu til sosiale erfaringer som blir kroppsliggjort (Bourdieu, Nicolaysen & Wacquant, 1993; Aakvaag, 2008). Habitus skiller seg fra *habitude*, *vane*, fordi det beskriver noe mer skapende og aktivt – det handler om å delta i, og å mestre praksiser (Bourdieu m.fl 1993:105). Habitus er på denne måten aktørers opparbeidede skjema for tanker, vurderinger og handlinger i ulike situasjoner eller sosiale felt. Habitus tilegnes på en førbevisst måte gjennom kroppen, i form av minner, vaner og disposisjoner. Habitus tilegnes i fellesskap med andre, og er alltid rettet mot praktiske funksjoner eller handlinger (ibid:106). Når Bourdieu viser til at habitus tilegnes gjennom kroppsliggjøring, tar han avstand både fra psykologiens begrep om internalisering og sosiologisk tenking om sosialisering.

Habitus beskrives på denne måten som kroppsliggjorte og stabile disposisjoner, og Bourdieu beskriver habitus som kjernen i menneskets identitet (Aakvaag, 2008:160). Habitus har derfor betydning for at vår væremåte som viser en sammenheng og forutsigbarhet gjennom hele livet, og for vår personlighet (ibid.).

Habitus er også strukturerende, og gir handlingskompetanse. Uten habitus mener Bourdieu at mennesket er uten ferdigheter, og uten mulighet for å orientere seg fornuftig og selvstendig. Samtidig gir det mennesket mulighet for å ivareta sine interesser.

Habitus er både strukturerende, og er strukturert i forhold til de sosiale betingelsene vi er en del av (Aakvaag, 2008:163). På denne måten vil barnehagebarnet inkorporere de sosiale strukturene som er i barnehagen, og kroppsliggjøre de forventninger, normer og regler som gjelder der. Hvordan barnehagens praksis gir barn mulighet til å påvirke kulturen vil også påvirke barnets habitus. Dette åpenbarer at mennesker blir påvirket av den kulturen de lever i, samtidig som de selv påvirker og skaper kulturen. Bourdieu viser her til at mennesket er handlende aktører innenfor en kulturell sammenheng (Strand,1996). En mestring av den sosiale verden skjer ved å justere egne sosial skjema til konkrete situasjoner i det sosiale feltet en deltar i. Slik skapes et fellesskap og en systematikk i gruppen, som igjen konstituerer gruppens habitus.

Når barnet møter skolen med habitus som er dannet i barnehagen, kan det innebære at barnet må justere sin habitus til nye strukturer. I hvilken grad barnet mestrer denne justeringen vil være avhengig av ulike forhold i barnets liv.

### **2.3.2. Felt**

Et sosialt felt er en virksomhet, et område, eller en institusjonen innenfor samfunnets sosiale rom (Aakvaag, 2008:155). Et sosialt felt består av objektive strukturer som eksisterer gjennom at aktører handler på måter som opprettholder institusjonene. Slik blir et sosialt felt derfor et resultat av aktørenes handlinger, selv om disse ikke alltid er bevisst de strukturerende konsekvensene handlingene har (Aakvaag, 2008). Aktørene innenfor et felt står i ulike sosialt hierarkiske posisjoner til hverandre.

Skole og barnehage er institusjoner i det sosiale rom, og kan forstås som to ulike sosiale felt. Innenfor barnehage og skole er både pedagoger og barn aktører, hvor barnet står under førskolelærer/lærer, og førskolelærer står under styrer. Det vil være ulike interesser som viser seg innenfor et felt, samtidig som også feltet selv skaper interesse for -, og utvikler språk og koder som gjelder innenfor feltet. Det er dette som utgjør feltets spesifikke kapital (Broady & Palme, 1989; Aakvaag, 2008).

### **2.3.3. Kapital**

Når Bourdieu bruker begrepet kapital, handler det om symbolske verdier. Han sier at all sosial samhandling er et spill om å tilegne seg mest mulig kapital (Aakvaag, 2008).

Som symbolsk kapital mener Bourdieu hvordan vi som mennesker oppfører oss, snakker og vet hva som forventes i ulike sosiale situasjoner (Broady & Palme, 1989). Alle mennesker har symbolsk kapital, men det kan være ulikheter i hva som er symbolsk kapital i ulike sosiale grupper (Strand, 1996). For barn er det for eksempel viktig å kunne leke og kjenne de ulike kodene for lek. Barn som ikke mestrer leken, mangler derfor en viktig symbolsk kapital. Barn som hevder seg i lek oppnår å være en attraktiv lekekamerat, noe som gir heder i barnegruppen. Symbolsk kapital kan på denne måten bestå av noe som gjenkjennes av en sosial gruppe som verdifullt (Schei, 1999). Bourdieu understreker særlig språkets betydning for symbolsk kapital. Mennesker som har gode språklige egenskaper og gode generelle tale- og skriveferdigheter, kan med hjelp av språket distansere seg fra, og manipulere verden (Broady & Palme, 1989).

Kulturell kapital er på en annen side generell og verdsatt i samfunnet som helhet. Dette kan være kunnskaper innenfor et fag, eller interesser og referanser til sentrale begivenheter som blir verdsatt. Den kulturelle kapital sitter i menneskets kropp som kunnskaper, erfaringer og måter å snakke og å oppfatte på. Kulturell kapital er dominerende i forhold til symbolsk kapital. Kulturell kapital innebærer å være kultivert, det vil si at vi mestrer de sosiale kodene, og tilpasser egen atferd til det regime som gjelder. Den kulturelle kapitalen fungerer bare dersom den er erkjent, det vil si at den innebærer en kunnskap som gjør mennesket i stand til å hevde seg i den dominerende kulturen (Broady & Palme, 1989, Aakvaag, 2008).

Hvordan kan vi så skille mellom habitus og kapital? Begge opparbeides i kroppen, og gir mulighet for handling i sosiale situasjoner. Forskjellen er imidlertid at kapital er erkjent og anerkjent, mens habitus er mer ubevisst, eller førbevisste disposisjoner. Først når habitus er etterspurt atferd, og dermed bevisstgjort, fungerer det som kapital (Strand 1996).

I barnehagen utvikler barn ulike måter å oppføre seg, snakke, leke, spise, løse konflikter, få venner, lytte og ta del i hverdagen. Dette gir mestring og kompetanse innenfor barnehagens strukturer. Barn tilegner seg slike ferdigheter i de sosiale samspillene med barn og voksne de er sammen med, noe som gir dem posisjoner og roller innenfor barnehagens struktur. I skolen møter barn nye strukturer med hensyn til organisering av dagen. Rolle og arena blir dermed endret, men spillet om kapital fortsetter likevel. Det som fungerte som spilleregler i barnehagen gjelder ikke lenger. Hvordan påvirker dette barnet sin måte å være på og å lære på?



## **2.4. Oppsummering teori**

I dette kapitlet har jeg vist hvordan tradisjoner og læreplaner danner ramme for pedagogisk praksis i barnehage og skole. Jeg har videre vist til teori fra psykologisk, pedagogisk og sosiologisk perspektiv som omhandler utvikling av kompetanse. Sentralt innenfor disse teoretiske perspektivene er omgivelsenes betydningen. Barn skaper sin identitet og kompetanse i aktivt samspill med den sosiale sammenheng det er i, samtidig som forventninger fra miljøet gir barn mulighet eller begrensninger i denne prosessen. Barn utvikler disposisjoner, eller habitus, for å forstå og skape mening innenfor et sosialt felt med en felles symbolsk kapital. Barns habitus er kroppsliggjort kunnskap og ferdigheter som gir handlingskompetanse. Barnehage og skole er ulike praksiser med forskjellig symbolsk kapital.

## **3.0. METODE**

Hensikten med dette kapitlet er å vise hvordan jeg går fram for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Det innebærer først å klargjøre mitt vitenskapsteoretiske ståsted, fordi valg av metode er påvirket av dette ståstedet. Hvordan jeg som forsker definerer meg inn i en vitenskapsteoretisk tradisjon, viser til mitt syn på kunnskap (epistemologi), hvordan jeg oppfatter verden rundt meg, og hva jeg oppfatter som virkelig (ontologi). Med andre ord vil jeg vise til hva jeg legger til grunn for min tolking av verden, og hvordan jeg tolker empiriske data.

All vitenskap bygger på de forutsetninger som gjelder innenfor en tradisjon, og Kuhn innførte begrepet paradigme som betegnelse på ulike vitenskapsteoretiske perspektiv (Gilje og Grimen 1993). Et paradigme innebærer altså den grunnleggende forståelsen et forskersamfunn har av hvordan virkeligheten er, hvilke spørsmål som kan stilles og hvilke metoder man kan benytte. Det er et gjensidig forhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt, det hun søker informasjon om, - og hva hun finner i analysen av materialet (Thagaard 2009).

### **3.1. Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn**

Som forsker definerer jeg meg innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Innenfor sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori framstår mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig (Postholm, 2005). Kunnskap blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening som skapes i møtet mellom mennesker. Ut fra et vitenskapsteoretiske ståsted ser jeg på verden som en sosial konstruksjon, hvor menneskene skaper virkeligheten gjennom språk og konstruerer kunnskap ved å være aktive deltakere i en kulturell sammenheng.

Min studie ligger innenfor en fortolkende teoretisk retning som inkluderer ulike paradigmer innenfor kvalitativ forskningsmetode (Thagaard 2009:33). Jeg har i studien støttet meg til hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt.

#### **3.1.1. Hermeneutikk**

Hermeneutikk kommer av gresk og betyr forklaringskunst og ble opprinnelig utviklet for å tolke bibelske tekster (Gilje og Grimen 1993). En grunntanke i hermeneutikken er at mennesket tolker og skaper mening ut fra en forforståelse. Dette betyr at vi mennesker aldri møter verden uten noen forventninger. På denne måten blir en forforståelse et nødvendig vilkår for å forstå og tolke verden.

Gadamer bruker begrepet for-dommer for å forklarer våre forutsetninger for å forstå (Gilje & Grimen, 1993). Uten forforståelse, eller for-dom, vet vi ikke hva vi skal rette oppmerksomheten mot, og uten forventning har vi ingen retning i vår meningssskaping. En forforståelse består av ulike komponenter som for eksempel språk og begrep, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer (ibid:148). Enhver aktør, også forskeren - har sin forforståelse med seg, mer eller mindre uttalt og bevisst, når hun fortolker meningsfulle fenomen.

Det jeg undersøker i denne studien er et tema jeg har vært opptatt av over tid, og det er et felt jeg er godt kjent med. Dette er en utfordring for meg, siden min forforståelse er farget av min kunnskap og mine erfaringer. Det utfordrer forskerrollen på flere måter, noe jeg komme tilbake til i punkt 3.4.3.

Hermeneutikk forsøker å forklare meningsfulle fenomener som handlingsmønster, normer, regler, verdier, forventningsmønster og lignende (Gilje & Grimen, 1993). Å forklare formålet eller meningen med handlinger er et problem innenfor samfunnsforskning fordi slike fenomen alltid er tolket av aktørene i feltet selv. Forskeren må derfor forstå aktørens egen fortolkning og forståelse før en kan forklare hvordan et samfunn fungerer. Hvordan man skal forholde seg til aktørenes egen beskrivelse har vært diskutert innenfor hermeneutikken. Forskeren kan for eksempel velge å ta et perspektiv innenfra, fra aktørene selv, eller å se på fenomenet utenfra, å se bort fra aktørenes perspektiv.

I denne studien velger jeg å bruke *dobbel hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993:146). Det innebærer at jeg forholder meg til den verden som allerede er fortolket av førskolelærere og lærere. Samtidig vil jeg gå ut over deres oppfatninger, og rekonstruere disse ved hjelp av teoretiske begrep. Geertz (ibid.) skiller mellom å bruke erfaringsnære og erfaringsfjerne begrep i denne prosessen. Erfaringsnære begrep er de begrepene som sosiale aktører bruker for å forklare og beskrive seg selv og andre på en naturlig måte. Erfaringsfjerne begrep brukes av en spesialist for å forklare sitt spesialfelt, og blir derfor mer teoretiske begrep. Slik blir fortolkning og forståelse utviklet gjennom et spill mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne.

*Eksempel på erfaringsnære begrep i studien:      Eksempel på erfaringsfjerne begrep i studien:*

- *Kunnskaper og ferdigheter*                                =                                *Kapital*

Innenfor hermeneutikken er konteksten, eller sammenhengen et fenomen forekommer i, viktig for forståelsen. Det er konteksten som gir fenomenet en bestemt mening, og gir mulighet til

forståelse. Dette innebærer at også kultur og tradisjon blir en viktig del av fortolkningen og forståelsen til aktørene i barnehage og skole.

Et hermeneutisk utgangspunkt til denne studien, innebærer at tolking av undersøkelsen starter med min forforståelse om fenomenet ”overgangen fra barnehage til skole”, og knytter det til de mål, problemstilling og forskningsspørsmål jeg har valgt. Disse blir så analysert og tolket sammen med empiriske data, og med den teori jeg har valgt - i en hermeneutisk sirkel. Den hermeneutiske sirkel symboliserer at all fortolking foregår mellom helhet og deler, mellom det som skal fortolkes og den kontekst det fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993). Ved å se utover vår egen horisont, kan vi få øye på ny viten. Målet med tolkingsprosessen er ut fra dette ny forståelse av hvordan førskolelærer og lærer kan legge til rette for overgangen fra barnehage til skole som gir sammenheng i læringsprosessen for barn.

### **3.1.2. Fenomenologi**

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelse og de daglig opplevde erfaringer, og prøver å finne en dypere mening i disse (Thagaard, 2009). Det er ved å få fram essensen at vi kan forstå de bakenforliggende strukturer i fenomenet. Fokus rettes mot det som blir tatt for gitt i kulturen (ibid.).

Fenomenologisk forankret forskning retter oppmerksomheten mot de opplevelser mennesker har gjennomlevd og erfart (Postholm, 2005). Dette gjør jeg ved å gi beskrivelser av hvordan førskolelæreres og læreres daglige subjektive opplevelser fra praksisfeltet i overgangen fra barnehage til skole erfares. Disse beskrivelsene vil være utgangspunkt for fortolking i en prosess der teori og tidligere forskning blir speilet opp mot empiriske data.

I en pedagogisk praksis vil spørsmålet om nærhet og distanse til barns perspektiv dreie seg om hvordan barns erfaringer blir synlige for pedagogen. Det menneskesynet som gjelder innenfor kulturen vil påvirke hva en ser – og hva som forblir skjult. Førskolelæreres og læreres mulighet til å forstå og tolke hva barn gjør, hva som er barns intensjon og mening i handlingene, begrenses derfor av deres forforståelse.

Et vitenskapssyn som bygger på sosialkonstruktivistisk og en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon avklarer noen grunnleggende antagelser. Jeg har vist til min oppfatning om at verden forstås subjektivt og kontekstuell. Ontologisk innebærer dette perspektivet at det ikke fins noen objektiv sannhet, men at sannheten skapes av de menneskene som er tilstede i en sammenheng. Epistemologisk innebærer dette perspektivet at kunnskapen er sann når det fins en logisk sammenheng mellom teori og empiri. Et slikt vitenskapsteoretisk perspektiv

innebærer for eksempel at barn og voksne i både barnehage og skole sammen skaper mening i tilværelsen innenfor en pedagogisk praksis.

Valg av forskningsstrategi kan ses som et valg av vitenskapsteoretisk standpunkt og av et kunnskapssyn (Ringdal, 2007). I min studie velger jeg kvalitativ metode, fordi jeg mener den er mest hensiktsmessig for å forstå førskolelærere og lærere sitt perspektiv på fenomenet overgang barnehage - skole.

### **3.2. Kvalitativ forskningsmetode**

Utgangspunktet for kvalitativ metode var skillet fra naturvitenskapens forklaringsfokus til samfunnsvitenskapens forståelsesfokus. En vesentlig forskjell mellom kvantitativ og kvalitativ metode er at kvantitativ metode tar utgangspunkt i forskerens forhåndsdefinerte kategorier og variabler, mens kvalitativ metode tar utgangspunkt i studieobjektene perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008:17). Kvalitativ metode beskrives som *reflekterende empirisk forskning*, og viser til ulike varianter av refleksivitet innenfor for eksempel hermeneutikk, fenomenologi, og kjennetegnes av en bevisst og åpen forskningsprosess, hvor tolkning og refleksjon er grunnelementene (ibid.).

Gjennom kvalitativ forskningsmetode, og bruk av kvalitativt intervju, kan jeg få innsikt i handlingspraksis uten at selve praksisen blir studert (Postholm, 2005). Mitt fokus er å undersøke hvilke forventninger førskolelærer og lærer har til barns kunnskaper og ferdigheter, og hvordan barnehagens og skolens pedagogiske praksis gir barn mulighet til å utvikle sin kompetanse. Jeg har vist til at kontekst er viktig innenfor hermeneutikken, og vil derfor legge vekt på rike beskrivelser av de to praksisfeltene slik at barnehagens og skolens konteksten blir synlig.

#### **3.2.1. Kvalitativ intervju**

Kvalitative intervju beskrives av Kvale & Brinkmann (2009:66) som et redskap som gir kunnskap og troverdige beskrivelser av virkeligheten. For at et kvalitativt intervju skal være noe annet enn en formell rapport, kreves det at forskeren har en overordnet plan. Dette betyr at det er formulert problemstilling, forskningsspørsmål, at det er gjort et bevisst utvalg av informanter og at selve intervjuet er strukturert ut fra studiens hensikt. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver gjennomføringen av et kvalitativt intervju som en kunstform fordi det er et håndverk som krever åpenhet, forberedelse, kunnskaper og intuisjon.

Intervjuforskning har vært kritisert for å være lite vitenskapelig fordi ulike fortolkere vil kunne finne ulike meninger i samme intervju (Kvale & Brinkmann, 2009:218). Bak denne

kritikken ligger det en forståelse og krav om at det fins bare en objektiv sannhet om et fenomen. Et slikt krav om utvetydighet er innenfor en sosialkonstruktiv tradisjon erstattet med fortolkingsmangfold, og at mening skapes der og da – i møter mellom aktører innenfor et felt.

I de senere år har et økende fokus på barns læring bidratt til å løfte fram forskning om barn som forskningsområde. På denne måten blir det våre kulturelle verdier som gir forskningen retning, og det som er kulturelt betydningsfullt blir ansett som universelt gyldig (Gilje & Grimen, 1993). Det er likevel ikke forskningen som skal vurdere gyldigheten av disse verdiene og idealene, men den skal si noe om realismen i dem.

### **3.2.2. Validitet og reliabilitet**

Kvale og Brinkmann (2009:250) definerer validitet som sannheten, riktigheten og styrken i en uttalelse. Begrepet brukes innenfor samfunnsforskningen for å vurdere om en metode er egnet til å undersøke det som er ment å bli undersøkt, og om resultatet gjenspeiler de fenomenene vi ønsker å vite noe om (ibid: 251). Kvale og Brinkmann understreker betydningen av at validering følger hele forskningsprosessen, hvor funn sjekkes kontinuerlig opp mot teori og fortolking.

For å ivareta validitet i denne studien, ble informantene invitert inn i prosessen til å lese gjennom transkribering av intervju. Tre av informantene ønsket å få tilsendt disse. Ingen hadde kommentarer, bortsett fra én av informantene som ga respons på at transkriberingen stemte med det hun hadde ønsket å formidle. Analyse av intervjuene er forsøkt gjennomført metodisk slik at leser kan følge prosessen fram til tema og kategorier, hvilke funn som kommer fram, og drøfting av disse.

Reliabilitet handler om konsistens og troverdighet av forskningsresultat (ibid:250). Målet er å skape en balanse i tolking av intervju mellom en vilkårlig subjektivitet på den ene siden – og en kreativ og variert tenking på den andre siden.

I denne formen for studier er det ikke det generelle, men det spesielle som kommer fram som er overførbart (Postholm, 2005). Denne studien er for liten til å kunne si noe generelt om førskolelærer og lærers antagelser om barns kompetanser i overgangen mellom barnehage og skole. Mitt håp er likevel at resultatene som kommer fram kan gi nye muligheter, eller nye horisonter for førskolelærer når de planlegger innhold og metoder de siste årene i barnehagen, og for lærer i begynneropplæring i småskolen.

Målet med min studie er å bringe fram kunnskap om et fenomen, overgangen mellom barnehage og skole. Fordi forskning skal være deskriptiv, og ikke normativ, vil beskrivelsene

være preget av ”det som er”. Språket jeg bruker er likevel verdirelatert, og min verdiforståelse kan påvirke resultatet. Dette innebærer at jeg må være oppmerksom min egen forskerrolle gjennom hele prosessen.

### **3.4.3. Forskerrollen**

Jeg ser på det å skulle forske på sitt eget felt som en utfordring, fordi det er en betydelig fare for å produsere mer av det som er fornuft, eller det som innenfor en kultur blir tatt for gitt. Cato Wadel (1991) problematiserer rundt det å studere sin egen kultur, og mener at dette krever en reflektert tilnærming. Forskeren som kjenner språket og kodene oppdager kanskje ikke det som ligger i en gjensidig felles-kunnskap, fordi en er blind for det som i kulturen blir tatt for gitt. Wadel viser i denne forbindelse til filosofen Whitehead: *Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious* (i Wadel, 1991:19). Det er derfor med stor ydmykhet, og respekt for oppgaven at jeg går inn i en ny rolle.

Det at jeg har arbeidet innenfor barnehagevirksomheten i mange år og gjennom ulike prosjekter har jobbet for å styrke en sammenheng fra barnehage til skole, påvirker hva jeg leter etter og hva jeg finner. Dette utgjør min forforståelse og min subjektive forståelse, eller mitt blikk innenfra. For at studien skal kunne oppfylle vitenskapelige kriterier er det nødvendig at jeg i en forskerrolle har en distanse til feltet. Jeg må altså kunne se på barnehagen og skolens praksis med et utenfor-blikk. Det å ha klargjort mitt vitenskapsteoretisk ståsted er nødvendig for å skape denne distansen. Videre må jeg gjennom hele prosessen være bevisst på hvilken maktposisjon jeg har ut fra de valg jeg gjør av problemstilling, definisjoner og teorier.

### **3.2.4. Ethiske refleksjoner**

Forskeren konstruerer kunnskap på grunnlag av interaksjon med feltet, men denne kunnskapen blir aldri objektiv eller sann. Dette er i tråd med et filosofisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Kunnskapen vil være relativ og foreløpig – og er avhengig av de valg jeg gjør gjennom hele prosessen. Dette medfører et etisk ansvar hos meg for den kunnskapen som blir produsert (Frantzen, 1992). Aksiologi, eller læren om verdier, er særlig viktig innenfor kvalitativ forskningsmetode fordi forskeren som ”forskningsinstrument” vil kunne påvirke forskningen ut fra sine verdier.

Innenfor kvalitativ forskningsdesign kan prosjektet endre planer underveis ut fra ny innsikt, noe som innebærer at det kan være vanskelig å informere deltakerne fullt ut i forkant. Dette er

en premiss som jeg måtte forklare til feltet i forkant. I min studie er opprinnelig plan for mål og gjennomføring fulgt.

Anonymitet og beskyttelse er andre forskningsetiske prinsipp. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006) har utviklet oversikt over forskningsetiske retningslinjer som forskeren forplikter seg i forhold til. Jeg har fulgt retningslinjene ved å informere informantene om deres rettigheter, anonymisert informantene i studien og lagret opptak av intervju forskriftsmessig.

Etterprøvbarehet er det fremste krav innenfor forskning. Krav om etterprøvbarehet er selve kriteriet for å kunne kalle forskning vitenskapelig (Aase og Fossåskaret, 2007). Dette kravet innebærer for eksempel at intervjuamtaler er lagret innenfor en viss tid, slik at andre forskere kan etterprøve resultat. Et annet åpenbart krav er å gjennomføre analyse og tolking av materialet systematisk og transparent, slik at det blir en indre logikk mellom teori, empiri og tolking.

### **3.2.5. Utvalg**

Søknad om godkjenning av studien ble sendt til Norsk Vitenskapelig Datatjeneste AS i november 2009, med godkjenning i desember 2009. Forespørsel om deltakelse i studien som informanter ble så sendt til to barnehager og to skoler, og forslag til navn på informanter kom fra rektor og styreere i barnehagen.

Utgangspunktet for undersøkelsen er et prosjekt i en kommune mellom to skoler og to barnehager, og deltakerne i studien er fra disse to skolene. Grunnen til valget er at det ved disse organisasjonene allerede er fokus på tema. I løpet av ett år har disse to skolene og barnehagene gjennomført faglige refleksjoner og gjort erfaringer som kan belyse problemstillingen.

Fra begge barnehagene er styrer informant. Begrunnelsen er at styrer har vært sentral i utvikling av samarbeidet med skolen, og at organisasjonene er små, slik at styrer er nær barnehagens praksis. Fra barnehagen er også pedagogisk leder med særlig ansvar for innholdet til 5-åringene informanter.

Fra skolene er lærer i 1. og 2. trinn informanter. Ved skolene er det tilsatt både førskolelærer og lærer som yrkesgrupper ved småskoletrinn, og blant mine informanter er det 1 førskolelærer og 1 lærer fra hver skole. I studien fokuserer jeg ikke på yrkesrolle som lærer eller førskolelærer, men på hvilken tradisjon den pedagogisk praksis foregår. Derfor blir alle



informantene fra skole kodet som *lærer*, mens informantene fra barnehage er kodet som *førskolelærer*.

Barnehagene og skolene er sammenlignbare i størrelse. Den åpenbare forskjellen i utvalget er hvor lenge den enkelte barnehage og skole har utvikle en praksis – og opparbeidet et samarbeid med nærliggende barnehage.

- Barnehagen og skolen ligger fysisk nær hverandre. Begge institusjonene er etablert for omlag 30 år siden, og har gjennomført flere samarbeidsprosjekt.
- Barnehagen og skolen ligger fysisk nær hverandre. Begge institusjonene er etablert for omlag 3-5 år siden.

Med et så begrenset utvalg, er det ikke mulig å generalisere det som kommer. Studien kan likevel vise til spesielle forhold som kan gi kunnskap og innsikt som kan være overførbart.

### **3.2.6. Intervjuguiden**

Jeg har vist til hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretiske utgangspunkt for min studie. Gjennom intervjuene er jeg på jakt etter det som er sentralt i pedagogenes opplevde erfaring med barn i overgangen fra barnehage til skole. Jeg bruker en intervjuguide som er strukturert ut i fra de tema jeg ønsker at informanten skal komme inn på i løpet av samtalen. Min rolle blir å lytte, eventuelt å stille utdypende spørsmål underveis, og å holde fast på tema. Intervjuformen kalles et ”semistrukturert livsverdenintervju” (Kvale & Brinkmann 2009:47) og karakteriseres av at det verken er en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale. Det kan for eksempel tenkes at deltakerne kommer fram med tema jeg ikke har tenkt på. Dette begrunnes med at det er deltakernes grunnleggende erfaringer som skal belyses.

Innledningsvis i intervjuet spurte jeg etter informantens bakgrunn, utdanning, eventuell videreutdanning og erfaring. Dette var først og fremst for å skape en god start og trygghet i intervjusituasjonen, og som en tilnærming til tema.

Første tema i intervjuet er hvordan informantene definerer begrepet ”Kompetanse”. Dette er sentralt som grunnlag for deres antakelse om barns kompetanse, og hvordan de ser på kunnskaper og ferdigheter barn har i overgangen fra barnehage og skole. Hva som er sentrale kompetanseområder for barn i barnehage og skole ble belyst gjennom eksempler og praksisfortellinger.

Andre tema er barnehagens og skolens organisering. Dette omhandlet hvordan barnehagens og skolens innhold er strukturert i tid, rom og materiell. Det handler om barnet i den

pedagogiske praksis, sett fra førskolelærer og lærers ståsted, og ellers hva pedagogen viser til som viktige erfaringer fra sin daglige praksis.

Tredje tema er hvordan informantene kjenner til hverandres læreplaner, og hvordan disse påvirker innhold og organisering. Avslutningsvis ble det åpnet opp for refleksjoner rundt likheter og forskjeller i kultur og tradisjon.

Jeg gjennomførte prøveintervju med én pedagogisk leder i en uavhengig barnehage for å prøve ut guiden, og fikk her en bekreftelse på at temaene var aktuelle. Prøveintervjuet ble en erfaring i forhold til å beregne tid, i tillegg en utprøving av min rolle som en faglig samtalepartner.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på informantenes arbeidssted i deres arbeidstid. Det ble gjort digitalt opptak av intervjuene, og hvert intervju varte ca. 45 minutt.

### **3.3. Analysen – bearbeiding av data**

Det er beskrevet ulike metoder for å gjennomføre denne type analysearbeid. En fenomenologisk metode utarbeidet av Moustakas, kalt *Stevick-Keen-metoden* er en trinnvis oppskrift i å få dataene fram – og å gjøre disse klar for beskrivelser og tolking (Postholm, 2005:98). Det var nyttig å følge denne metoden fram til temaene var klar.

Analyseprosessen er igang allerede når innsamling av data starter. Dette fordi forskeren vil tolke underveis i hele prosessen (Postholm, 2005). Etter å ha lyttet gjennom intervjuene, transkriberte jeg hvert av dem. Det er gjennom å transkribere intervjusamtalene, at intervjuene gjøres klar for analyse. Denne prosessen var nyttig, og min erfaring med den møysommelige transkriberingen er at refleksjoner over utsagn kan gi nye perspektiv og forståelser for tolking av innholdet.

Gjennom analysearbeid bearbeides og kultiveres innholdet i samtalen. Gjennom å analysere og tolke intervjuene, blir forskeren i stand til å se utover her-og-nå situasjonen, og å rette oppmerksomheten mot den kontekstuelle fortolkningshorisonten som handler om historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann 2009:70).

Videre i analysen gjennomførte jeg en ”horisontalisering” av alle utsagn, en arbeidsoperasjon som innebærer å sidestille alle utsagn med innhold relatert til tema. Neste steg er en prioriterting av disse dataene: ”Hva er vesentlig i forhold til mine forskningsspørsmål?” I denne prosessen ble utsagnene som ikke kunne relateres til mine forskningsspørsmål fjernet, samtidig som gjentakelser og overlappinger ble tatt bort.

Deretter ble utsagnene samlet i ulike tema. Benevning av temaene er på bakgrunn av forskningsspørsmålene underveis i prosessen. I denne delen av prosessen ble uttalelser satt opp i en kolonne – og i kolonnen ved siden ble disse definerte av en kode. Første tema er Kompetanse, som blir organisert i begrepene trygghet, sosiale ferdigheter, og faglige ferdigheter. Neste tema er Aktiviteter og prosesser i barnehage og skole, og det siste tema er Kunnskap om hverandres praksis.

Det er disse tre temaområdene som er studiens *horisonter* eller *meningsenheter* (Postholm 2005). Dette beskriver lærer og førskolelærers forventninger til barn i overgangen fra barnehage til skole – og om de forutsetningene som er med på å utgjøre praksis for barnehage og skole.

Gjennom å tolke informantenes livsverden får jeg som forsker tilgang til å forstå hvordan informantene tenker (Aase & Fossåskaret, 2007). Det er denne bearbeidingen av materialet, ved å systematisere og sortere, som gir oversikt og innsikt. Kvale og Brinkmann (2009) viser også til skriveprosessen som en vesentlig del av forskningsmetoden. De sier videre at forskeren alltid vil påvirke kunnskapen gjennom sine interesser og intensjoner, og at kunnskapen som kommer fram blir konstruert ut fra en sosial virkelighet. På denne måten blir formidlingen av funnene en vesentlig del av forskningsprosjektet. Det jeg finner gjennom analysearbeid av samtalene, det som i stor grad er felles for informantene, gjøres til data, og speiles mot teori for å skape kunnskap.

I studien har det derfor vært viktig for meg å synliggjøre min egen forforståelse i forhold til fenomenet overgang fra barnehage og skole. Her synliggjør jeg mine tanker og forventninger gjennom et språk som er knyttet til min praktiske yrkest teori, eller mine personlige erfaringer og kunnskaper. Dette blir mine subjektive briller inn i barnehage og skole.

### **3.4. Oppsummering**

Jeg har i metodekapittelet vist til et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, til hermeneutikk og fenomenologi som utgangspunkt for valg av kvalitativ design av studien. Jeg har i løpet av prosessen vært gjennom refleksjoner og valg som sannsynligvis har påvirket studien.

Strukturering av intervjuguiden i tema er et eksempel på det. Utfordringen var å gjøre den enkel, samtidig skulle den gi samtalen struktur og innsikt i informantenes livsverden i barnehage og skole. Her var problemstilling og forskningsspørsmål til god hjelp. Ellers har min egen forskerrolle utfordret mine tanker og ideer. Som erfaren førskolelærer kan kulturen

stå i veien, slik at jeg ikke ser virkeligheten. Også etiske refleksjoner over forskerrollen har virket inn på prosessen, og medvirket til spenning, slit og glede. Bevissthet om når det er mine tanker som preger arbeidet, eller når det er informanten sin stemme, eller om det er teori er viktig for forskningsprosessen. Jeg håper det videre arbeidet viser en transparent prosess, slik at ingen leser kommer i tvil om dette.

## 4.0. Empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere data i tre hovedtema med underkategorier. Det første temaet; Kompetanse, beskriver førskolelærers og læreres antagelser om barns kompetanse ved barnehageslutt og ved skolestart. Neste tema; Aktiviteter og prosesser i barnehage og skole, handler om førskolelæreres beskrivelser av barnehagens pedagogiske praksis – og lærers beskrivelse av pedagogisk praksis i begynneropplæringen i skolen. Det tredje temaet; Kjennskap til hverandres praksis viser til hva førskolelærer og lærer kjenner til i hverandres læreplaner og praksis, og deres refleksjoner omkring tema.

### 4.1. Kompetanse

Teorikapittelet viser at kompetanse beskrives og defineres på flere måter. Kompetanse kan forstås som et relativt og betinget begrep som innebærer å utvikle sosiale og personlige ferdigheter alle mennesker må ha for å kunne tolke og handle i overensstemmelse med kulturens sosiale spilleregler (Sommer, 2003). Forståelsen av sosial kompetanse er at sosiale, språklige og personlige kompetanse henger sammen og påvirker barnets sosialisering (Vejleskog, 1994). Begge disse forståelsene handler om evne til å lære.

I kapittel 2 så vi at kompetanse er et sentralt begrep i læreplanene for barnehage og skole. Ved å intervju førskolelærere og lærere undersøker jeg nærmere hva de to yrkesgruppene legger i begrepet kompetanse, hvilken kompetanse førskolelærer mener er viktig for barn ved barnehageslutt og hvilken kompetanse lærere legger vekt på i begynneropplæringen på skolen. Jeg er nysgjerrig på hvilke tanker pedagoger innenfor ulike pedagogiske tradisjoner har om barns kompetanse. Samsvarer de med hverandre, eller kommer det fram ulike diskurser om barn, sosialisering, oppdragelse i barnehage og skole?

Første spørsmål i intervjuet er hva førskolelærer og lærer forstår med begrepet kompetanse.

*Irene (lærer): Med kompetanse tenker jeg på hva barn har med seg når de kommer til skolen – hva de har av kunnskaper, ferdigheter, opplevelser, erfaringer, alt som de har vært en del av, det de mestrer, hva de kan, og hva de har erfaring med.*

Felles for førskolelærerne og lærerne er at de sier kompetanse er det barna kan, noe de mestrer. De mener det dreier seg om erfaringer og opplevelser, og at barnas kunnskaper og ferdigheter før skolestart legger et grunnlag for skolen å bygge videre på. Lærerne viser til at barna skal ha en plattform fra barnehagen, og at de i starten av 1. trinn må finne ut hva slags plattform barna har, og eventuelt fylle huller som måtte finnes. Et slikt bilde av barnas kompetanse kan forstås som en objektiv enhet som kan generaliseres uavhengig av kontekst.

Når vi videre går inn på hva slags ferdigheter og kunnskap barn skal ha, deler jeg svarene inn i kategoriene Trygghet, Sosiale ferdigheter og Kunnskap om fag.

#### 4.1.1. Trygghet

Både førskolelærere og lærere er opptatt av at barn skal føle seg trygge, og viser til trygghet som forutsetning for utvikling og læring av kunnskaper og ferdigheter på andre områder.

*Kari (førskolelærer): Vi legger stor vekt på at barn skal bli trygge, og ha tro på seg selv. At de vet hva de kan, at de kan hevde seg selv. At de har fått en god og stor porsjon omsorg og varme mens de har vært i barnehagen. Vår tanke er å skape trygghet og omsorg i bunn, for hvis det er på plass så gir det mye bedre utgangspunkt for læring.*

Førskolelærerne sier at trygghet for barn henger sammen med omsorg og at barn skal oppleve omsorg i barnehagen. Det blir lagt vekt på at barnehagen har en forutsigbar struktur og at kjente rutiner er med og bidrar til trygghet for det enkelte barn. Førskolelærerne legger også vekt på voksenrollen, at de voksne i barnehagen har stor betydning for å møte barn på en anerkjennende måte. Videre er førskolelærerne opptatt av at barn selv skal være bevisst på hva de kan, fordi dette kan hjelpe barn til å hevde seg i samvær med andre. At trygghet er en viktig forutsetning for læring og utvikling av sosiale ferdigheter blir fremhevet av alle førskolelærerne.

Lærerne i skolen snakker også om trygghet hos barn ved skolestart.

*Irene (lærer): De skal være trygge, på en måte, de skal komme til oss med en følelse av å være likt, at andre folk liker meg. En god og trygg følelse, at de har et positivt selvbilde og er trygge på seg selv..*

Trygghet knyttes sammen med utvikling av et positivt selvbilde. Lærerne forklarer at barn skal være trygge på seg selv og på sin rolle i en gruppe. Noen lærere legger stor vekt på at når barn føler seg likt av de andre, har det betydning for selvbilde.

En av førskolelærerne legger også vekt på at barna skal ha kunnskap knyttet til seg selv og sin egen identitet, slik som informanten gir uttrykk for her:

*Turid (førskolelærer): Og at de vet viktige ting om seg selv, kan fortelle hvor de bor, adresse, hvor gamle de er, når tid de er født. Sånne ting er viktige for de selv..... jeg tenker at de skal ha en trygghet inne i seg når de begynner på skolen...*

På denne måten uttrykker både førskolelærerne og lærerne at barn skal være trygge, eller *ha en trygghet inne i seg* når de begynner på skolen. Denne tryggheten vises det til som et grunnlag for læring, utvikling av identitet og for å kunne hevde seg selv.

I barnehagen knyttes trygghet til omsorg og førskolelærerne snakker om at trygghet utvikles innenfra. Også lærerne knytter trygghet til et emosjonelt perspektiv ved å si at barna skal ha

en følelse av å være likt og at dette er viktig for barns videre formelle læring i skolen. Det kommer fram at førskolelærer fremhever det enkelte barns trygghet på seg selv, mens lærer fremhever at barn skal føle at andre liker det.

#### 4.1.2. Sosiale ferdigheter

Det finnes flere ulike forståelser og begrep i forhold til sosiale ferdigheter, og informantene bruker ulike begrep fra sin praksis. Utdanningsdirektoratet (2009) har gitt ut en veileder for skolens arbeid med sosial kompetanse hvor området bli delt inn i *empati, samarbeidsevner, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet*. Jeg velger å forholde meg til disse felles begrepene i den videre tolkingsprosessen av empiriske data.

Både førskolelærere og lærere snakker om at barna ved barnehageslutt og ved skolestart skal mestre noen sosiale ferdigheter. Et område informantene viser til er selvstendighet.

*Ellen (lærer): ...de tror at vi ikke gidder å følge dem på do. Jeg står jo her ofte alene med 27 elever – men det handler jo om barnet – og at hvis jeg skulle følge alle 27 på do – det hadde jo ikke gått, hadde ikke klart det rett og slett. Det går på selvfølelsen til barnet.*

Ellen begrunner hvorfor barn skal mestre å gå på do med å vise til barnets selvfølelse. Barns selvfølelse handler om selvstendighet, at barna selv kan kle på seg yttertøy og sko, og å gå på toalettet. Lærerne snakker om at barna i skolen skal være selvstendige og mestre de daglige praktiske rutinene, og at dette har betydning for barnets rolle i fellesskapet. De viser til at barn har behov for å mestre disse ferdighetene overfor andre barn. Med tanke på at barn skaper sin identitet i samspill med andre barn, blir det å mestre slike situasjoner viktig.

Førskolelærerne er også opptatt av at barna kan kle på seg, og å være selvstendig i rutinesituasjoner. Selvstendighet handler også om andre ferdigheter:

*Turid (førskolelærer) Jeg tenker at når unger skal begynne på skolen er det viktigste det som går på selvstendighet, og det sosiale, ..... å lytte til andre, ha lært å ta hensyn, lært å motta beskjeder og uttrykke egne behov, må tåle litt fokus på seg selv, og ja – sånne ting er veldig viktig – det med konsentrasjon – og hvis du har sånne ting inne – tror jeg du har veldig gode forutsetninger for å lykkes på skolen.*

Turid er her opptatt av at barn skal mestre ulike sosiale ferdigheter. Hun sier at det er nødvendig å ha noen sosiale ferdigheter ”inne”, at det er en egenskap som er avhengig av en psykologisk prosess inne i barnet. Selvstendighet blir skilt fra sosiale ferdigheter, og beskrives som et grunnlag for sosiale ferdigheter. Førskolelærerne er også opptatt av at barn skal tåle fokus på seg selv.

Lærerne uttrykker også en forventning om at barn skal mestre noen sosiale ferdigheter knyttet til atferd i klasserommet.

*Ellen (lærer): noe barnehagen kan øve på er det med å vente på tur, rekke opp hånden, dette å sitte i en forsamling og få en oppgave...*

Alle lærerne sier at det er en overgang for en del barn å tilpasse seg andre regler og væremåter i klasserommet, og at selvkontroll er nødvendig for barna for å tilpasse seg skolens struktur. De viser til at dette er et område som barn mestrer forskjellig. En lærer sier at de fleste barna raskt tilpasser seg ny struktur, mens en annen forklarer at det for noen barn tar mange uker å finne ut av. Selvkontroll kan se ut til å handle om å tilpasse seg en struktur.

Å forstå og å kunne forholde seg til regler og normer for sosialt samvær, er også noe førskolelærere er opptatt av. Dette kommer tydelig fram i den ene barnehagen hvor førskolelærerne fremhever at barna for eksempel skal kunne følge regler i lek og spill, og å ta imot en beskjed for å gjennomføre denne. I denne barnehagen samarbeider førskolelærerne med foreldrene om å gi barna lov til å gå utenfor barnehagens gjerde, men at de skal holde seg innenfor et avtalt område. De viser til at barna lærer selvkontroll ved å få frihet under ansvar på denne måten.

Barns lekeferdigheter er et annet område både førskolelærerne og lærerne trekker fram når vi snakker om barns sosiale ferdigheter.

*Irene (lærer): at de kan delta i og ta initiativ til å leke med andre barn...at de har erfaringer med lek, og har fått lekt mye i barnehagen og ellers...det er viktig både sosialt og med tanke på læring.*

Lærerne og førskolelærerne viser til lek som en ferdighet barn må mestre for å kunne være i samspill med andre barn. Irene viser her til hvordan hun tenker at barn skal kunne ha ulike roller i leken og at det har betydning for hvordan barn mestrer sosiale situasjoner, samtidig som hun viser til at barn som mestrer lek lettere kan lære andre ferdigheter. Noen av lærerne uttrykker at de savner mer tid til den frie leken i skolen.

Førskolelærerne ser også på lekeferdigheter som sentrale for barns utvikling av sosiale ferdigheter.

*Maren (førskolelærer): ...det er mye læring i leken, problemløsning for eksempel. Noen ganger kan de krangle om rollene... og da ser vi at de faktisk klarer å ordne opp selv, og få den erfaringen.*

Lekeferdigheter blir vist til som ferdigheter som utvikles og læres gjennom lekeaktiviteter. Maren forteller her om hvordan barn får utvikle ferdigheter i konfliktløsning gjennom lek. Førskolelærerne snakket om å kunne ha ulike roller i lek og å kunne tilføre og utvikle lekens innhold.

Trygghet, selvstendighet, samspill og lek er sosiale ferdigheter som både førskolelærerne og lærerne er opptatt av. Det kan likevel se ut til å være en viss forskjell i hvordan de to



yrikesgruppene tenker omkring de sosiale ferdighetene. Mens førskolelærerne viser til individuelle ferdigheter i det enkelte barn, er lærerne mer opptatt av barns ferdigheter i relasjon til gruppen.

#### **4.1.3. Kunnskap om fag**

Rammeplanens fagområder angir retning på det pedagogiske innholdet i barnehagen og er formulert i forhold til prosesser barna skal ha erfaringer med innenfor hvert fagområde. Når jeg spør etter hvilken kompetanse barn skal ha når de går ut av barnehagen, er jeg interessert i hvordan førskolelærerne viser til fagområdene, og hva de mener er kompetanse i forhold til prosessmålene. Og hva tenker lærerne om barnas faglige ferdigheter, de som er innenfor en pedagogisk praksis hvor fag og kunnskap står i relasjon til kompetansemål?

Språklig kompetanse påvirker barnets sosiale og personlige kompetanse, samtidig er det et fagområde i Rammeplanen. *Kommunikasjon, språk og tekst* er det fagområdet som førskolelærerne trekker frem hyppigst i undersøkelsen.

*Turid (førskolelærer)..vi tenker på det med språk hele tiden, rim og regler, fortellinger, ...jeg bruker språket aktivt når jeg er med ungene i naturlige situasjoner...*

Førskolelærerne viser til at barn skal kjenne flere eventyr og litteratur, og kjenne til sanger, rim og regler. Førskolelærerne fra den ene barnehagen forteller at barna får erfaring med å lese fortsettelsesbok, at det blir lagt vekt på at barna skal lytte og forstå innholdet uten å ha støtte i bilder, samtidig som at barna får erfaring med en sammenhengende i fortelling over tid.

Dette er også det området lærerne er mest opptatt av og viser til at barn skal ha et faglig utgangspunkt for norskfaget.

*Ellen (lærer)...dette med språk, rim og regler, kjennskap til eventyr og litt litteratur. Jeg forventer ikke at de skal kunne alfabetet, eller bokstaver, eller sånn, men jeg ser at veldig mange av dem kan det. Jeg synes det er en fordel om de kan skrive navnet sitt, for eksempel. Men det er jo ikke et mål i barnehagen at de skal kunne det. Men jeg ser at det er en fordel.*

Ellen viser at barn bør ha kjennskap til ulike sider ved språket og viser til språkets funksjon, form og symboler. Språkets bruk, det å begynne, opprettholde og avslutte samtaler påvirker hvordan barn bruker språket i ulike sosiale sammenhenger, hva det sier til hvem og i hvilke situasjoner.

Lærerne sier at barn også skal kjenne til rim og regler og at barnehagen bør ha et visst fokus på språkets formside.

Lærerne uttrykker ulike forventninger til om barn skal være kjent med symbolene i språket. De sier at barnet helst skal kjenne symbolene i navnet sitt og at barna bør kunne skrive navnet sitt. Her er det også ulikt fokus blant førskolelærerne. I en av barnehagene sier førskolelærerne at barna skal ha noen erfaringer med å skrive navnet sitt:

*Trond (førskolelærer): Vi har ikke et mål at de skal kunne skrive navnet sitt selv når de går ut av barnehagen – men vi synes det er greit om de har prøvd seg..*

Når jeg spør hvorfor det er en viktig kompetanse for 5-åringene, begrunner han det slik:

*Jo – det har noe med om at navnet er identitet. Det er noe av det viktigste vi har.... det å kunne skrive – vise mer enn navnet sitt – det kan være greit. Og så vet vi jo at det er noen skoler som bruker det på første skoledag. Dessverre...*

Trond sier at navnet er viktig for barnets identitet. Han sier at barna skal ha kjennskap til symboler og at det er en sammenheng mellom symbol og navn. Samtidig er han kritisk til at noen lærere forventer at barn skal kunne skrive navnet sitt på første skoledag.

*Antall, rom og form* er et annet fagområde som førskolelærerne trekker fram. En av førskolelærerne sier det på denne måten:

*Turid (førskolelærer):..jeg tenker det er viktig å få en forståelse av det med mengde og begrep.... at de kan trille en terning og få fem, at de slipper å telle – at de vet at det er fem, og hva det betyr.*

Førskolelærerne viser til at barna skal kunne telle og kjenne til antall for eksempel når de spiller spill. Tall og talltrening er i fokus for de eldste barnehagebarna, men også matematiske begrep som størst og minst, først og sist. Alle førskolelærerne knytter fagområdet til barns ferdigheter i å bygge og konstruere i leken. I en av barnehagen vises det til bruk av PC-spill.

Lærerne i skolen forventer at barna har noen grunnleggende ferdigheter innenfor matematikk.

Lærer Nina sier at hun forventer at barn kan noen matematiske begrep :

*Nina (lærer): Ja ...i matematikk – at de vet litt om først og sist – rekkefølge – og disse her grunnleggende begrepene kort og lang, tynn og tjukk, ja – disse begrepene som vi starter med når det gjelder matematikk – det er jo de som er greie å ha på plass – før en begynner med tall...*

Lærerne er opptatt av at grunnleggende matematiske begrep er viktig for å lære andre matematiske ferdigheter. Forståelse for tall og antall til bruk ved spill er en forventning hos alle informantene. Noen av lærerne uttrykker også at barn skal kjenne til tallsymboler og former.

Irene oppsummerer det som kommer fram som viktig kompetanse for barn når de begynner på skolen slik:

*Irene (lærer): Men det er den tryggheten og språkbevisstheten jeg er mest opptatt av.*

Med dette mener Irene at det viktigste barna har med i ryggsekken når de går ut av barnehagen er en trygghet på seg selv, god selvoppfatning og at de har kunnskaper om språkets funksjon, form og symboler.

## **4.2. Aktiviteter og prosesser i barnehage og skole**

Neste tema er hvordan barn tilegner seg - og utvikler kompetanse i barnehage og skole. Jeg spør informantene hvordan innholdet blir organisert og strukturert og ber dem om å gi beskrivelser av aktiviteter og prosesser i sin daglige praksis. Hensikten er å få beskrivelser som sier hvilke aktiviteter og prosesser barna er kjent med fra barnehagen, og å få beskrivelser som sier noe om hva barn møter på skolen. Hva er likt og hva er det som skiller de to tradisjonene? Det er altså ikke barnas egne opplevelser og erfaringer jeg får innsikt i, men pedagogenes beskrivelser av barn i barnehage og skole. Førskolelærernes og lærernes refleksjoner omkring aktiviteter og prosesser kan fortelle noe om diskurser om barn, og om forutsetninger for hvordan barnehage- og skole organiserer innholdet på.

### **4.2.1. Dagsrytme og Timeplan**

Førskolelærerne viser til at dagen i barnehagen er delt inn i aktiviteter og rutiner og det vises til dagsrytmen som struktur for innholdet. Kari forteller at barna i løpet av dagen i stor grad selv velger aktiviteter, men at det likevel er noen faste ting barna skal være med på.

*Kari (førskolelærer): I barnehagen får barna i stor grad velge hva de skal gjøre i løpet av dagen. ... ja det er noen deler av dagen som alle skal delta samtidig på.. vi har for eksempel samlingsstund, måltider, og noen aktiviteter. Og dette når du skal være ute og når du skal være inne. Ja – og så har vi grupper, vi har lesegrupper, og vi har jente – og guttegrupper, sånn at i løpet av en uke er det en del bolker hvor de voksne bestemmer.*

Alle førskolelærerne legger vekt på at barn i stor grad skal selv velge aktiviteter innenfor rammer som består av tid og tilrettelegging av det fysiske miljø. Det blir lagt vekt på at dagen og uken blir strukturert slik at det er variasjon mellom barnas mulighet for valg og aktiviteter som alle skal delta på.

Trond begrunner hvorfor barn skal ha mulighet til å velge aktiviteter i barnehagen:

*Trond (førskolelærer): ....jeg tror det er bra for ungene at de får bestemme selv, dette med medbestemmelse i forhold til egen hverdag er veldig viktig. Det bygger selvstendighet, det bygger selvbilde og selvillit.... samtidig som de lærer at alt er innenfor visse regler og normer, da.*

Førskolelærerne begrunner barnas mulighet til å velge ut fra et medvirkningsperspektiv og at de på denne måten lærer selvstendighet og selvhevdelse. Førskolelærerne sier videre at enkelte barn kan *stikke seg vekk* og ikke delta i aktiviteter førskolelærer planlegger. Dette sier de er viktig å følge opp og at alle barn skal motiveres til å delta.

Lærerne gir beskrivelser av at barn opplever at overgangen til skolen innebærer nye krav og forventninger.

*Irene (lærer): Jeg tror kanskje det med frivilligheten er en viktig forskjell. I barnehagen kan de velge vekk. I barnehagen kan de velge å gjøre det de er sterke på, det de liker, og det de har lyst til. Men på skolen er det ikke alltid de har den muligheten. Da må de delta...*

Irene viser her til at barnas mulighet til selv å velge aktiviteter i barnehagen også innebærer at barn kan velge bort det de ikke mestrer. I skolen derimot, må alle barn delta samtidig i alle aktiviteter. Lærerne i skolen sier at barna har vært vant til en friere struktur og at de har vært vant til å kunne velge aktiviteter selv. De viser til at måten skolen organiserer dagen på, med timer og friminutt innebærer en ny situasjon for barn. I barnehagen kan barna velge det de liker og mestrer og at det å velge bort noe også kan ha betydning for barnets utvikling av kunnskaper og ferdigheter. I skolen erfarer barn at de må delta og gjøre ting de i utgangspunktet kanskje ikke mestrer.

*Ellen (lærer): At de ikke alltid har den valgmuligheten at de kan velge å gå og leke. For det har jeg opplevd at de på første skoledag plutselig har pakket sekken for å gå ut. Og det handler jo om at de ikke vet at på skolen er det ikke sånn. For på skolen er det sånn at de får en oppgave fra da til da, at det er mye mer satt. Det er mye mer styrt. Det er ikke så fritt. Det er noe av den store overgangen fra barnehagen til skolen.*

Lærerne gir i sine beskrivelser uttrykk for at en del barn savner den frie leken i skolen og at dette oppleves som en stor overgang fra barnehagen. Barna må tilpasse seg en annen kultur og skolekulturen forutsetter at barn mestrer denne tilpassingen. Lærerne sier at barn som kjenner til skolens organisering fra venner eller søsken, har lettere for å tilpasser seg en skolekode som innebærer mer styrte aktiviteter. Timeplanen strukturer skolens innhold og beskrivelsene lærerne gir av sin praksis, viser at alle barn må delta i styrte aktiviteter samtidig. Barn som er vant til å velge lekekamerater og aktiviteter i stor grad selv, kan oppleve at overgangen fra dagsrytme til timeplan innebærer nye forventninger og krav.

#### 4.2.2. Lek – Undervisning

Førskolelærernes beskrivelser av sin pedagogiske praksis viser at en stor del av dagen i barnehagen består av lek. Turid viser at leken har en stor plass i barnehagen:

*Turid (førskolelærer): Jeg er veldig opptatt av at de ungene som leker veldig kjekt, skal få holde på med det. Hvis jeg har tenkt et opplegg, og ser at her er det så god lek, så kutter jeg heller ut det opplegget, slik at ungene kan leke videre.*

Her viser Turid hvordan den frie leken i barnehagen blir prioritert og beskyttet. Barna velger leketema selv, og hvem de vil leke sammen med. Førskolelærerne legger også vekt på at lekemateriell skal være tilgjengelig for barn og inspirere til lek. De sier at barna skal ha god tid til lek, og at de prøver å unngå å avbryte lek som defineres som *god lek*. Førskolelærerne viser til at lek er en aktivitet hvor barn lærer sosiale ferdigheter og at barna gjennom lek bearbeider erfaringer og opplevelser fra temaarbeid, eller fra andre inntrykk. Førskolelærerne viser til ulike former for lek i sin praksis og nevner både regelleker, spill og konstruksjonslek, det er likevel henvisning til rollelek eller fantasilek som dominerer i intervjuene.

En av lærerne forteller at hun planlegger og gjennomfører ulike former for rollelek i undervisning. Andre lærere sier at de savner større mulighet for en friere lek i undervisningen.

Fra skolene viser alle lærerne til stasjonsundervisning som metode i begynneropplæringen:

*Nora (lærer): Hos oss bruker vi stasjoner i begynneropplæringen, både i forhold til å lese og å skrive, og i matematikk. Da har vi nivådelte grupper der det er mest mulig homogene grupper...*

Lærerne beskriver en undervisningsform hvor barna deles inn i grupper etter en vurdering av nivå på ferdigheter og kunnskaper innenfor hvert fag. Dette begrunnes med at gruppene skal være mest mulig homogene i forhold til lærestoffet. Lærerne forklarer at det er fire til fem stasjoner hvor barna skal jobbe selvstendig eller i gruppe med oppgaver eller aktiviteter som er relatert til det som undervises på en lærerstyrt stasjon. Aktivitetene beskrives som *lekpreget*, med oppgaver knyttet til forskjellig materiell, og tidsbegrenset til 12 minutter på hver stasjon.

Alle førskolelærerne kjenner til skolens stasjonsundervisning og legger vekt på at førskolebarna skal forberedes til dette.

*Maren (førskolelærer): Senere på våren har vi det vi kaller stasjonstrening, for at de skal få en erfaring med dette å være en gruppe... og at den som er leder for gruppa må passe på at alle kommer med til neste stasjon, og at alle får være med. ... det har vært voksne som er med på alle gruppene bortsett fra en gruppe kanskje, hvor de kan sitte å lese i bøker....*

I denne barnehagen forberedes barna til skolen ved å ha stasjonstrening på våren. Førskolelærernes tilnærming til stasjonsundervisning legger vekt på en sosial dimensjon, at barn skal ha erfaring med å lede en gruppe fra en aktivitet til en annen aktivitet. Også førskolelærerne fra den andre barnehagen forteller at barna skal bli kjent med stasjonsundervisning før skolestart.

#### **4.2.3. Heterogene/homogene grupper**

Det sosiale miljøet barnet møter i barnehagen og skolen består av barnegruppen som barna er en del av, og de voksne barna er sammen med. På spørsmål om hvilken betydning miljøet har for hvordan målene i Rammeplanen og Kunnskapsløftet gjennomføres, snakker førskolelærer om barnehagens sosiale miljø mens lærerne snakker om skolens læringsmiljø

I barnehagene jeg besøker er barnegruppene - eller avdelingene - inndelt i alder 3-5 år.

*Maren (førskolelærer): ...og vi sier til de som skal begynne på skolen – at dere har vært med på tur før, dere må være flinke å hjelpe de små med å si hvor vi har lov til å gå og hvor vi ikke har lov til å gå – ..og de tar oppgaven på strak arm ... jeg ser jo at de er et stort forbilde for de andre ungene.*

Førskolelærerne sier at det pedagogiske innholdet i barnehagen tilpasses barn innenfor denne aldersgruppen. Her legges det vekt på at de store lærer de små, at de er forbilde for dem, at de eldste barna inspirerer til lek og setter i gang aktiviteter. På denne måten får de eldste barna mulighet til å kunne hjelpe de som er yngre, noe som bidrar til positive erfaringer for barnets identitetsutvikling.

En time i uken samles førskolebarna til planlagte aktiviteter som forberedelse til skolestart.

*Turid (førskolelærer): I Maxiklubben er vi opptatt av at barna skal få opplevelser som er noe annet enn det de har fått i tidligere i barnehagen. Noe de skal se fram til, noe som er kjekt. Samtidig som de også skal forberedes til skolen. ....*

I denne timen blir det fokusert på ferdigheter og kunnskaper som rettes mot skolestart.

Det blir lagt vekt på ulike aktiviteter som for eksempel lesing eller spill. Den ene barnehagen viser til trening av spesifikke ferdigheter som blyantgrep og tegning/skriving. I begge barnehagene blir det lagt vekt på at aktivitetene skal skape en motivasjon for skolen, og at barna skal glede seg til oppgaver i skolen. Barna blir forberedt på skolens struktur og innhold, for eksempel gjennom stasjonstrening.

I skolen er alle barna født innenfor samme kalenderår. I praksis kan det innebære at det kan være inntil ett år i aldersforskjell. Da jeg spurte om lærerne erfarer at aldershomogen gruppe er en overgang for barn, var ikke dette tema for lærerne.

*Nina (lærer): nei – det har jeg ikke kommet på – det er gjerne noen som sliter litt med å komme inn med de jevnaldrende fordi de er vant til å leke med yngre unger. Og som gjerne fungerer bedre sammen med yngre. Sant – det er jo en del av dem som trives best med – de sliter nok gjerne litt. Men de er jo i fåtall.*

Lærerne er oppmerksomme på at barna har vært eldst i barnehagen og nå er yngst på skolen, og at dette innebærer en endring av barnets rolle. I forhold til aldersblanding viser lærerne at barna er sammen med eldre barn gjennom fadderordning og at det er aldersblanding i SFO. Samtidig sier lærerne at barna i barnehagen kan velge å leke sammen med dem som er yngre dersom de opplever at de leker bedre med dem.

### **4.3 Kjennskap til hverandres praksis**

Det siste temaet i intervjuene, er i hvilken grad førskolelærere og lærere kjenner til hverandres læreplaner og praksiser, og deres refleksjoner omkring samarbeid mellom institusjonene. Med tanke på min problemstilling er dette et interessant perspektiv, da det påvirker forutsetninger for praksis i både barnehage og skole.

Når jeg spør førskolelærerne i hvilken grad de kjenner skolens læreplaner, gir de uttrykk for at de har litt kjennskap til Kunnskapsløftet. Alle førskolelærerne sier at de gjennom prosjektet har fått noe innsikt i læreplanen, og til praksisfeltet. Førskolelærerne viser til at de er kjent med at det er sammenhengen mellom fagområdene i barnehagen og fagene i skolen.

Lærerne i studien uttrykker at de tidligere ikke kjente Rammeplanen noe særlig.

*Irene (lærer): En kan jo nesten ikke være lærer på 1. trinn uten å ha lest Rammeplanen, og uten å kjenne til den. ....*

Når lærerne har fått innsikt i Rammeplanen, mener de at dette bør være en forutsetning for å undervise på 1. trinn. Alle lærerne i studien har tilegnet seg noe kunnskap om Rammeplanen, og trekker særlig fram fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Begge barnehagene og skolene har siste året hatt fokus på dette fagområdet i sine samarbeid. Lærerne kjenner i mindre grad til de andre fagområdene, men vet at målene for fagområdene er formulert som prosessmål.

Noen av lærerne uttrykker at de gjerne skulle visst mer om barnehagens organisering og arbeidsmåter, mens noen sier at de er kjent med førskolelærernes arbeidsmåter gjennom tidligere prosjekt. Det å ha felles prosjekt blir trukket fram både av lærere og førskolelærere som en styrke for å utvikle et samarbeid mellom barnehagens og skolens praksis. Lærerne og førskolelærerne som har samarbeidet over lengre tid, viser til at lærerne låner utstyr og

pedagogisk materiell fra barnehagen. De forteller at de for eksempel låner eventyrkofferter fra barnehagen til bruk i norskfaget. Førskolelærerne låner ikke pedagogisk materiell fra skolen.

Å gjøre seg kjent med hverandres praksis blir i intervjuene vist til som krevende. Dette fordi en beveger seg inn på et område en ikke er kjent med, eller trygg på.

*Irene (lærer): At en ikke er så redd for å snakke om læring – hva er læring, læringsbegrepet i barnehage og skole. Det kan en godt våge å ta tak i fordi om målene ikke er der. En snakker jo om læring fra ungene er helt små, en lærer jo å snakke, og en lærer jo å gå, og lærer å sykle, og, så kan en jo godt fortsette på det, en trenger ikke være så redd for det.*

Førskolelærere og lærere har begge en pedagogisk utdanning, og arbeider i et pedagogisk felt. Læringsforståelse og oppfatning av kompetanse kan likevel se ut til å være avhengig av ulik tradisjon. Usikkerhet på hverandre i forhold til innhold og praksis kan kanskje forstås som at lærergruppene ikke kjenner hverandre.

*Kari (førskolelærer):..jeg tror kanskje at skolen noen ganger kunne ønsket seg det fra barnehagen – en sånn liste over hva ungene kan når de får dem ”overlevert” til skolen.*

Førskolelærerne er opptatt av lærernes forventninger til hvilke ferdigheter og kunnskaper barna har når de kommer til skolen. Intervjuene viser her en forskjell mellom informantene i forhold til hvor lenge barnehage og skole har samarbeidet. Førskolelærerne ved den ene barnehagen sier at de har diskutert innholdet i førskolegruppen med lærerne på skolen og justert innholdet i forhold til dette. Hun forteller at de tidligere *la opplegget for høyt*, og at de gjennom samarbeid har justert innholdet.

*Nora (lærer): ...kanskje noe større press på de eldste da, på førskolegruppa, at vi hadde noe...*

Flere av lærerne er opptatt av at førskolelærerne fortsatt skal ha hovedfokus på lek, opplevelse og erfaringer, og ikke spesifikke kompetansemål. På samme tid viser lærerne forventninger til barnehagens innhold. Noen av lærerne gir i denne forbindelsen uttrykk for undring over det som oppfattes som førskolelærernes skepsis til læring i barnehagen.

Alle lærerne uttrykker ønske om å bli kjent med 6-åringene gjennom barnehagen og at all informasjon om barnet er nyttig. Det blir vist til erfaringer med kartleggingsverktøy mellom den ene barnehagen og skolen. Her viser intervju til at det er selve overføringssamtalen som har størst betydning for lærerne i oppstarten.

At det er kulturforskjeller mellom yrkesgruppene blir også nevnt, og at disse påvirker samarbeidet mellom yrkesgruppene.



*Ellen (lærer)...så tør du ikke gå inn på hverandre sitt område..... det ser ut til at kulturforskjellene styrer, på en måte, og det er litt synd.*

Kulturforskjeller er med å gi barnehagen og skolens sitt særpreg. Det kommer fram at begge yrkesgruppene har interesse for hverandres praksis, og ser behov for samarbeid for å sikre sammenheng for barn.

*Nora (lærer): det er jo avgjørende at kommunikasjonen mellom skolen og barnehagen er god. Og at det er de samme ungene – og at det ikke bare er barnehagen som skal gjøre elevene klare for skolen – skolen må også være klar for elevene. Og det føler jeg vi har tatt inn over oss – det er på en måte de samme ungene...*

I mitt utvalg av informanter er det barnehager og skoler som har hatt et fokus på samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole i et prosjekt. Det er likevel en nyanse i det empiriske materialet, ut i fra hvor lenge barnehagen og skolen har samarbeidet.

#### **4.4. Oppsummering**

Intervjuene viser at både førskolelærer og lærere i studien beskriver kompetanse som kunnskaper og ferdigheter barn har tilegnet seg fra barnehage- og hjemmemiljø. Kompetanse beskrives som noe barn *har* uavhengig av kontekst og uten sammenheng med de pedagogiske omgivelsene. Både førskolelærerne og lærerne er opptatt av barnas trygghetsfølelse.

Førskolelærere og lærere er enige om hvilke ferdigheter og kunnskaper som er viktige, men det kan se ut til at de legger noe ulikt innhold i begrepene.

Barnehagens dagsrytme er viktig for å ivareta faste rutiner knyttet til omsorg, og tid til barnas egne aktiviteter. Skolen organiserer dagen i timeplan. Barn i barnehagen har stor frihet i valg av aktiviteter og materiell. I skolen skjer de fleste aktivitetene samtidig for alle. Barnehagen organiserer tilbudet for barn i aldersblandede grupper fra 3-5 år. Skoleforberedende aktiviteter for 5-åringene en time i uken. I skolen er undervisning i aldershomogene grupper ut fra kunnskapsnivå.

Førskolelærere og lærere i denne studien kjenner noe til hverandres læreplaner og praksis, og begge yrkesgruppene ser behov for samarbeid mellom kulturene.

## 5.0. Analyse og drøfting av empiri

I dette kapittelet samler jeg trådene og drøfter disse i lys av teori presentert i kapittel 2. Fortolkning og drøfting av empiri er en prosess som innebærer å legge teoretiske begrep til førskolelærere og læreres oppfatninger, for på den måten å rekonstruere disse oppfatningene. Fortolkning og forståelse blir på den måten en veksling mellom erfaringsnære begrep fra informantene og erfaringsfjerne begrep fra teori, kalt *dobbel hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993:144). Gjennom drøftingene vil jeg ha fokus på problemstillingen, slik at studien kan gi innsikt i førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole, og gi en forståelse av hva som gir forutsetninger for den pedagogiske praksisen.

### 5.1. Kompetanse

For å drøfte forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole, må grunnlaget være en felles forestilling om barn. Denne oppgaven bygger på en forståelse om at barn er født sosiale og utvikler sin kompetanse i interaksjon med omgivelsene. Jeg vil derfor rette oppmerksomheten mot omgivelsenes betydning for barns kompetanseutvikling, og hvordan disse gir barn mulighet for sammenheng fra barnehage til skole.

Førskolelærerne og lærerne i studien sier at kompetanse består av kunnskaper og ferdigheter som et barn har; *alt det barnet kan*. Disse kunnskapene og ferdighetene tilegner barn seg gjennom erfaringer og opplevelser. Kunnskaper og ferdigheter beskrives som noe *barn har fått på plass*. Lærerne sier videre at kompetanse er kunnskaper og ferdigheter barn har med seg fra hjem og barnehage, og som skolen skal *bygge videre på*. Jeg vil videre drøfte hva denne forståelsen av kompetanse innebærer i forhold til barn i overgangen mellom barnehage og skole ved å vise til teori fra kapittel 2.

Ut fra en forståelse av kompetanse som noe annet og mer enn ferdigheter og kunnskaper, forutsettes det at barnet er bevisst sine ferdigheter, samtidig som det vet hvordan ferdighetene kan brukes i ulike situasjoner. Ja – barn skal også ønske å bruke ferdighetene når muligheten er tilstede for å forstås som kompetanse (Sommer, 2003; Vejleskog, 2004). På denne måten kan ikke kompetanse tolkes som noe objektivt, *noe som er på plass*, men som et resultat av interaksjonen mellom barnet og mulighetene i omgivelsene.

Jeg har i innledningen til oppgaven vist til studier som sier at barn kan karakteriseres som trygge og selvstendige i barnehagen, men likevel endrer seg til å bli usikre og passive i

skolesammenheng (Brostrøm, 2003). Dette henleder oppmerksomheten mot at barnehagekompetansen kanskje ikke automatisk kan overføres til skolesituasjonen hvor omgivelsene er nye og ukjente.

Bourdieu's praksisteori, med begrepene habitus og kapital, kan gi et nytt perspektiv på barns kompetanse. Barn lærer å mestre det sosiale feltet i barnehagen gjennom å delta i aktiviteter, gjøre valg av aktiviteter og lekekamerater, og på denne måten påvirke omgivelsene. Rollen som aktør i barnehagens pedagogiske praksis har utviklet barnets habitus som bakgrunn for å tolke og forstå verden rundt seg. Habitus er dannet i barnehagens sosiale strukturer, og sitter i barnets kropp som utgangspunktet for forventninger og tolkninger som barnet møter i skolen.

Vi kan alle kjenne på at nye situasjoner og omgivelser gjør at vi viser oss fram på forskjellig måte, mer eller mindre trygge og kompetente. Som individ posisjonerer vi oss ut fra hvilke muligheter og normer vi finner i et miljø (Nordin-Hultman, 2004:172). Slik tenker jeg det også er for barn som avslutter barnehagen som et kompetent barn og begynner på skolen som elev. I et nytt og ukjent miljø, som skolen er for mange barn, vil konteksten avgjøre barnets mulighet til å vise fram hva det har lært og kan fra barnehagen. På samme tid vil lærer i skolen gjøre noen antagelser om barnet, i forhold til de diskurser om hva barn skal være og kunne på skolen. Dette kan forstås som en dobbel subjektivitetsprosess mellom barnet og omgivelsene, og gir barn mulighet til å framstå som kompetent i skolesammenheng (ibid.).

Når barnet begynner på skolen må hun eller han justere sin habitus til nye strukturer, skape et nytt fellesskap og ny sosial tilknytning. Den symbolske kapital som gir heder og status i barnehagen kan være forskjellig fra gjeldende symbolske kapital i skolen. Barnet skal fortsette å spille *hederens spill*, men i nye omgivelser hvor spillereglene er endret.

Den kompetanseforståelsen som kommer fram i denne undersøkelsen, er kontekstuavhengig og objektiv. Et kontekstualisert perspektiv retter blikket mot praksis i barnehage og skole, og hva som er anerkjent symbolsk kapital i de to virksomhetene. Jeg vil videre drøfte hvilke kompetanser førskolelærere og lærere forventer hos barn i overgangen mellom barnehage og skole.

### **5.1.1. Trygghet**

Både førskolelærere og lærere snakker om trygghet som en forutsetning for barns utvikling av kompetanse. Trygghet blir i intervjuene karakterisert som en forutsetning for læring av kunnskaper og ferdigheter. Førskolelærerne knytter trygghet til et omsorgsperspektiv.

Når førskolelærerne snakker om trygghet og omsorg, er det nyttig å tolke dette innenfor barnehagens tradisjon. På den ene siden bygger barnehagens tradisjon på metaforen om et hjem og at barnehagen overtar hjemmets omsorgsfunksjoner (Nordin-Hultman, 2004). Samtidig er barnehagens praksis utviklet på grunnlag av utviklingspsykologisk tenking (Haug, 1994; Nordin-Hultman, 2004) og innenfor barnehagetradisjonen blir enkeltbarns psykologiske utvikling vektlagt. Omsorg blir innenfor psykologisk tradisjon vurdert som grunnlag for god tilknytning og som forutsetning for læring. I studien blir god omsorg definert av førskolelærerne med at dagen skal være forutsigbar med kjente rutiner og strukturer.

Lærerne i studien har et noe annet fokus på trygghet når de knytter det til fellesskapet med de andre barna. Lærerne er opptatt av at barn skal føle seg likt av andre barn. Lærerne tar på denne måten et gruppeperspektiv, og viser til behov for en sosial tilknytning i gruppen. Dette er i tråd med beskrivelsene av forskjellene mellom barnehagetradisjon og skoletradisjon som bygger på henholdsvis en psykologisk forståelse og en sosiologisk forståelse (Haug, 1994).

Studien viser at førskolelærerne tilpasser rutiner og aktiviteter til barn i alderen 3-5 år, noe som kan innebære at barn som nærmer seg skolealder ikke får tilstrekkelig variasjon og utfordringer. Dette kan for eksempel være i forhold til forventninger til barns sosiale ferdigheter, for eksempel knyttet til måltid, toalett eller påkledning. Dersom omsorgsperspektivet i barnehagen står i veien for at barn utvikler en trygg identitet og selvoppfatning, vil dette kunne virke hemmende for overgangen til skolen.

Det er i de sosiale strukturene i barnehagen at barn utvikler sin habitus og sin kapital. Det er med denne kompetansen barn møter skolen, og skal delta i spillet om heder og ære.

### **5.1.2. Sosiale ferdigheter**

I følge Bourdieu har vi alle en symbolsk kapital, men ulike sosiale grupper verdsetter denne kapitalen forskjellig. Vi kan si at det er måten vi i sosiale situasjoner oppfører oss, snakker og handler på, som utgjør vår symbolske kapital (Broady & Palme, 1989; Strand, 1996).

Empirien viser at det er samsvar mellom det førskolelærerne legger vekt på av sosiale ferdigheter hos barn som slutter i barnehagen - og de ferdighetene lærer forventer hos barn som begynner på 1. trinn. Begge yrkesgruppene viser til selvstendighet og selvfølelse, samarbeidsevne og lekeferdigheter. Men innebærer dette at forventningene til barns kompetanse er like?

En forskjell som kommer fram er at førskolelærerne viser til barns individuelle ferdigheter, mens lærerne har fokus på ferdigheter i relasjon til barnegruppen. For eksempel i forhold til toalettbesøk. I denne situasjonen er førskolelærerne opptatt av barnets mestring av en konkret individuell ferdighet - og knytter det til selvstendighet. Lærerne er mer opptatt av hvordan barnet vil oppleve seg selv i forhold til de andre barna dersom de må spørre lærer om hjelp til å gå på do. Denne forskjellen mellom individfokusert oppfatning og relasjonell oppfatning, kan tolkes på bakgrunn av barnehagens psykologiske tradisjon og skolens sosiologiske tradisjon.

Empirien viser at lærerne har forventninger til barns ferdigheter knyttet til undervisningssituasjonen i klasserommet. Lærerne forventer at barn skal tilpasse seg en struktur som krever selvkontroll og at de kan følge de regler og normer som gjelder i klasserommet. Dette kan tolkes som at barn skal ha tilegnet seg nødvendig symbolsk kapital tilpasset skolens struktur. Ut fra Bourdieu er slike strukturer tilpasset aktører med den samme symbolske kapital som er gjeldende i skolen. Dersom koden for hvordan barn og voksne samhandler, snakker og forholder seg til hverandre på er forskjellig fra barnehage til skole, kan barn føle seg fremmed i skolesammenheng. Dersom strukturen er lite fleksibel, og barn har liten mulighet for å påvirke, kan barn bli hindret i å vise fram sin kompetansen i overgangen til skole og ny struktur. Dette er sentralt i Bourdieus teori om aktør-struktur problemet.

Førskolelærerne sier at de forbereder barna til skolens undervisningssituasjon. Noen av førskolelærerne sier at de *trener* på slike ferdigheter når de samler 5-åringene til førskoletrening, at de øver på å rekke opp hånden, vente på tur, lese bøker og lignende. Førskolelærerne sier at de *trener på at barna rekker opp hånden selv om de vet svaret* (Maren, førskolelærer). Dette kan gi en forestilling om at det er barnet som skal påvirkes og utvikles, uavhengig av omgivelsene.

Å trene på en ferdighet kan tolkes som en forståelse av at barn er ukompetente, og som skal bli modne eller klar for skolen. Er det å være skolemoden det samme som å kunne rekke opp hånden *selv om en kjenner svaret*? Denne måten å tenke på kan vise til at en "skolemoden kapital" er å kunne tilpasse seg en rolle som mottaker av innlæring. Å definere barns kompetanse som å være skolemoden eller ikke, har jeg vist til som et uegnet begrep, da barns utvikling og læring er mer komplisert (kap. 2).

Studier av Brostrøm (2003) viser at førskolelærerne i barnehagen forventer at barn er mer aktive i barnehagens hverdagssituasjoner. I lys av at førskolelærerne verdsetter barns aktive

deltakelse, nysgjerrighet og spontanitet i ulike her-og-nå situasjoner, kan det å *trene* på å rekke opp hånden i enkelte sammenhenger være unaturlig og gi liten mening for barn. Gjennomføring av hverdagsaktivitetene i barnehagen vil ha større betydning for barnets habitus og kapital. Barnets oppfatning av hva som forventes i ulike sosiale situasjoner blir da lagret i barnets kropp som ubevisst kunnskap, dette gir handlingskompetanse til ulike situasjoner.

Intervjuene i denne studien viser at førskolelærerne prioriterer leken høyt i barnehagen og at det legges til rette for at barn skal ha god tid til lek. Lek som sosial ferdighet handler om å mestre samspill med andre og gå inn i ulike roller, enten som tilrettelegger eller som deltaker. Førskolelærerne snakker om både fantasilek som kan ha en krevende rollebesetning, og om regelleker, som krever at barn forstår og forholder seg til avtalte regler.

Barn erfarer at lek blir verdsatt i barnehagesammenheng som en viktig aktivitet. Dette betyr også at den habitus og kapital barn bringer med inn i skolen, er opparbeidet i lek.

Førskolelærerne begrunner prioritering av tid til lek med at barna lærer sosiale ferdigheter i leken. Den typen indremotivert lek som beskrives, er også stimulerende for barnets selvoppfatning og oppfatning av egen kompetanse (Lillemyr, 2004). Barns utvikling av lekeferdigheter utgjør en viktig del av barnets symbolske kapital, noe som i barnehagen blir verdsatt som viktig barnehagekompetanse. Det kan også være grunn til å anta at barn som er attraktive lekekamerater lettere får venner, noe som påvirker barns trivsel og tilhørighet på skolen (Brostrøm, 2003).

Studien viser at leken ikke har samme oppmerksomhet i skolen. Flere av lærerne viser til kompetansekravene i kunnskapsløftet, og sier at det er *lite tid til lek* i begynneropplæringen. Lærerne i skolen uttrykker ønske om mer tid til lek - og at barna gir uttrykk for at de savner leken på skolen. Leken blir redusert til aktivitet i friminuttene, eller til utedager. Bildet er ikke helt entydig, noe jeg vil komme tilbake til i drøfting av aktiviteter og prosesser. Det er likevel på sin plass å vise til at den habitus og kapital som barn har i form av lek fra barnehagen, får mindre plass og blir mindre verdsatt som kompetanse når barnet begynner på skolen.

Førskolelærer og lærers ulike forståelse av barns sosiale ferdigheter kan tolkes som at den symbolske kapital i barnehage og skole er forskjellig, og at førskolelærer og lærer derfor forventer ulik kompetanse hos barn.

### 5.1.3 Faglige ferdigheter

Ferdigheter som er knyttet til barnehagens fagområder, og som trekkes fram i denne studien, er først og fremst i forhold til *kommunikasjon, språk og tekst, og antall, rom og form*.

Fagområdene tilsvarer fagene *norsk og matematikk* i skolen. Det er særlig innenfor disse fagområdene barn møter skolen med en kulturell kapital som er bevisst og erkjent kunnskap. Innenfor *kommunikasjon, språk og tekst*, viser førskolelærere til utvikling av uttale, begrep, og den sosiale delen av språket. Dette kan forstås som at førskolelærerne legger størst vekt på språkets funksjon i barnehagen, og at språklige ferdigheter er en del av en sosial kunnskap. Dette er i tråd med at barns språkutvikling er knyttet til sosial kompetanse og til språkets funksjon (Vejleskog, 2004; Sommer, 2003). Førskolelærerne viser også noe til bøker og til språkets forside gjennom bruk av sanger, rim og regler. En av førskolelærerne sier at bevissthet om språk er en væremåte i barnehagen, noe som kan tolkes som at det er funksjonssiden ved språket som har størst oppmerksomhet.

Lærerne i studien er tydeligere i sine forventninger til barns kunnskaper om språkets form og symboler. Lærerne sier at i tillegg til forventningen om et godt språk og begrepsapparat, skal barn kjenne barnelitteratur og være kjent med at språket har en forside. De legger vekt på at språkbevisstheten er et viktig utgangspunkt for norskfaget. De uttrykker også forventning om at barn kan eller kjenner til bokstaver.

Empirien viser ulike meninger blant førskolelærerne hvorvidt barn skal lære symboler og om de skal kunne skrive navnet sitt når de slutter i barnehagen. I Rammeplanen går det frem at arbeid med fagområdet skal bidra til at barna *...blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver* (KD, 2006a). Hvordan førskolelærerne oppfatter og iverksetter planens prosessmål, varierer når noen sier at de trener på dette - mens andre sier at *det er greit dersom de får prøve seg*. Læringsoppdraget i Rammeplanen oppfattes på denne måten forskjellig. Hva som ligger i begrepet *bli fortrolig med* er det opp til førskolelærerne å tolke.

Studien viser at noen førskolelærere er avventende til å bruke symboler i barnehagen og begrunner sin skepsis med at de tar avstand fra en skolifisering av barnehagen.

Alle lærerne mener at barn skal kjenne til symboler innenfor fagene norsk og matematikk. Lærerne ved den ene skolen uttrykker at barnehagen nå legger større vekt på barns matematiske ferdigheter enn de gjorde tidligere. Lærerne viser til forventninger om at barn har tallforståelse, kan matematiske symboler og kjenner noen grunnleggende matematiske begrep.

Også førskolelærerne er opptatt av fagområdet *antall, rom og form*. Her viser empirien til et fokus på ulike typer spill og konstruksjonslek, og kan tolkes som en tradisjonell måte å forholde seg til fagområdet på. Fagområdet var nytt i siste utgave av Rammeplanen (2006a) og vil kanskje trenge mer tid til å etableres som et fagområde.

Rammeplanen (2006a) inneholder 7 fagområder. Oppmerksomheten omkring *kommunikasjon, språk og tekst*, og *antall, rom og form* kan bety at det er disse fagområdene som har størst fokus i forhold til 5-åringene. Førskolelærer vektlegger kunnskap innenfor disse fagområdene, og lærerne møter barna med forventninger om denne kunnskapen.

Jeg har her vist at kompetanse ikke er en objektiv ferdighet som barn automatisk kan overføre mellom ulike kulturer, men den er kontekstualisert. Jeg har videre vist til at utvikling av kompetanse skjer i samspill med omgivelsene. Førskolelærere og læreres forventning til barns kompetanse handler om trygghet, sosiale ferdigheter og kunnskaper i norsk og matematikk. Det er den symbolske kapitalen i en kultur som preger hvordan den kulturelle kapitalen formidles. Kunnskapen om et fag eller tema sitter i barnets kropp som ubevisst kunnskap og det er ved å bevisstgjøre barnet på dette at habitus kan bli gjort til kapital for barn, og kan være overførbar til andre sosiale felt.

## **5.2. Aktiviteter og prosesser**

For å belyse hvordan førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse gir forutsetninger for praksis, vil en drøfting av forskjeller mellom de ulike praksisene være nyttig. Kunnskapsløftet (2006b) og Rammeplanen (2006a) gir føringer for en sammenheng og progresjon i læringsløpet, og jeg har i kapittel 2 belyst noen teoretiske perspektiv som kan utvide forståelsen av praksis..

### **5.2.1. Dagsrytme og Timeplan**

Førskolelærerne i denne undersøkelsen viser til dagsrytmen som struktur for aktiviteter og rutiner i barnehagen. Det vises til at denne strukturen er kjent og forutsigbar for barn, med faste innslag som lek inne, måltid, gruppeaktiviteter og lek ute. Dagsrytmen beskrives slik at barna selv kan velge mellom ulike typer aktiviteter enkelte deler av dagen. Barna kan velge aktiviteter ut i fra det de mestrer, og velge lekekamerater i forhold til hvem de liker å leke med og som har samme interesser. Barn deltar i kulturen og påvirker den med sine valg. Dette kan tolkes ut i fra et medvirkningsperspektiv og at barnet som aktør er aktiv i sin egen læreprosess. Førskolelærerne sier også at det er en fare for at noen barn velger bort det de ikke synes de mestrer i denne organiseringen, og dermed mister noen erfaringer.



Betyr dette at førskolelærer overlater til barnet hva slags aktiviteter hun eller han skal være med på? Førskolelærerne viser til at det i dagsrytmen er noen rutiner og aktiviteter som er *obligatoriske*, men at det likevel er stor frihet for barna å velge. Kan det bak denne organiseringen ligge en misforståelse av kompetansebegrepet som gir barn ansvar for egen læring, slik Sommer (2003) advarer mot? Et annet spørsmål som dukker opp er om det er rutinesituasjonene som strukturerer dagsrytmen? Kanskje det er tradisjoner og metaforen om hjemmet som regulerer barnehagens innhold.

I skolen er det timeplanen som gir struktur på dagen. Organisering i timer og friminutt hvor alle gjør det samme samtidig preger skoledagen. Timeplanen beskrives av lærerne som styrt, og det er få muligheter for barn å velge aktiviteter i timen. Barns relasjoner til venner blir ikke verdsatt på samme måte som i barnehagen. Lærerne forklarer strukturen med at oppgaver skal utføres innenfor en gitt tid. På denne måten kan vi se at lærer i skolen organiserer undervisningen ut fra andre forutsetninger enn i barnehagen.

At barnehagen kaller dagsstruktur for en *dagsrytme*, mens skolens struktur kalles *timeplan*, kan være et lite poeng, eller kuriositet, i denne sammenheng. *Rytme* henspiller på dans, musikk, kreativitet. *Plan* henspiller mer på en oppsatt vei mot et definert mål. Dette er tradisjonsbundne begrep som fortsatt er levende i praksisfeltet.

Barn erfarer på denne måten en annen struktur når de går fra dagsrytmen i barnehagen til timeplanen i skolen. Empirien viser at noen barn som er vant til velge lekekamerater og aktiviteter i barnehagens struktur, strever med å tilpasse seg skolens struktur. Når lærer Irene forteller at barn på skolen pakker sekken sin for å gå midt i timen, eller Nora forteller om barn som gråter i mange uker før de blir kjent med skolens struktur, kan dette være eksempel på hvordan barns kroppslige skjema reagerer på den nye situasjonen. Barnas habitus er dannet i barnehagens struktur. Barnet har i barnehagen vennet seg til å bestemme aktivitet og velge lekekamerat, dette sitter i kroppen som måten å forholde seg på i en sosial praksis. I overgangen til skolen kan noen barn mangle den nødvendige kapital som skal til for å mestre de nye omgivelsene, og de vil handle ut fra sin kroppsliggjorte kunnskap, f.eks velge å gå vekk, eller gråte.

Bourdieu tar et kritisk perspektiv på forholdet mellom struktur og aktør i sin teori. Dersom barn forventes å tilpasse seg skolens struktur kan det tolkes å være innenfor en tradisjon hvor strukturen er dominerende, og barnet som kompetent aktør er lite synlig i læringsaktivitetene. Hvordan barn gis mulighet til selv å bidra i sin egen læreprosess, kommer lite fram i en stram

struktur. Dette kan forstås som at barnet blir tildelt en passiv rolle, noe som vil kunne hemme barnets mulighet til å få vise fram sine kompetanser på en ny arena.

Forholdet struktur – aktør er også aktuelt under neste punkt, når forholdet mellom lek og undervisning blir drøftet.

### **5.2.2. Lek og Undervisning**

Empirien i denne studien viser at leken har stor plass i barnehagene og at barns frie lek blir prioritert framfor planlagte aktiviteter. Dette kan være et uttrykk for at førskolelærer vurderer barnas egen lek som viktigst. Leken er i barnehagen definert som både mål og innhold, og er sammen med omsorg og læring en sentral del av barnehagens pedagogiske innhold (KD, 2006a).

Flere av lærerne i studien sier at det er mindre tid til lek i skolen sammenlignet med før Kunnskapsløftet (2006b). Empirien gir en forståelse av at lek som læringsaktivitet har liten oppmerksomhet i skolene. Den formen for lek som lærere viser til i undervisningen er spill, klosser å bygge med og formingsaktiviteter. Analysen av intervjuene viser noen forskjeller mellom lærerne, og en av lærerne forteller også at hun bruker rollelek i undervisningen.

Vi har sett at det er i alder rundt skolestart at barn blir klar over hva de kan, og at lek gir mulighet for barn til å oppleve seg som kompetent (Lillemyr, 2004). Videre at Rammeplanen (KD, 2006a) og Kunnskapsløftet (KD, 2006b) legger vekt på helhetlig læring hvor barnets erfaringer spiller en avgjørende rolle. Lekens funksjon får her betydning og utfordrer et tradisjonelt læringssyn.

Lærerne framhever stasjonsundervisningen som undervisningsmetode i norsk og matematikk. Barna blir her delt inn i grupper ut fra kunnskapsnivå innenfor disse fagene. Denne metoden kan tolkes inn i en skoletradisjon hvor læring er knyttet til forhåndsdefinert kunnskap, og hvor barnets kreativitet og eget ståsted i mindre grad tilgodeses. Dahlberg og Lenz-Taguchi (1994) har vist til skolens tradisjonelle rolle som reproduzent av kunnskap og kultur, og at et nytt paradigme om barn som kompetent aktør må bidra til en ny forståelse av skolens innhold. Stasjonsundervisningen ivaretar kanskje noe av aktør-synet på barn, ved at gruppene får oppgaver som kan løses ut fra barnas fantasi og kreativitet. Men hva innebærer tidsbegrensningen på 12 minutt for barn? Lærerne begrunner dette med at barns konsentrasjon er begrenset, og vurdert til å vare i 12 minutter. Dersom innholdet på stasjonene varierer i behov for konsentrasjon, kan det være en utfordring å gjennomføre stasjoner med samme tidsbegrensning.

Lek i barnehagen beskrives som mulighet for konsentrasjon over lengre tid, og empirien viser til at førskolelærerne prøver å unngå å avbryte lek når denne karakteriseres som god.

Konsentrasjon vil være knyttet til motivasjon og kompetanse, og det som gir mening for barn (Lillemyr, 2004).

Nordin-Hultman (2004) viser hvordan tilrettelegging av miljøet påvirker læringsmiljøet i barnehage og skole, og at førskolelærere og lærere har en tendens til å rette oppmerksomheten mot barn istedenfor miljøet. Jeg forstår hennes fokus på organisering av læringsmiljø i tid og rom som en kobling av strukturer og aktør, slik Bourdieu etterlyser i sin teori. Når vi tar dette perspektivet med inn i beskrivelsene av undervisning i skolen, blir særlig beskrivelsene av uteskolen interessant.

Uteskolen beskrives som en situasjon hvor barn deltar i læringsaktiviteter på en annen måte enn i klasserommet. Samtidig presiserer lærerne at uteskolen har et faglig innhold og at aktiviteter gir førstehåndserfaringer som i etterkant kan bearbeides og abstraheres i klasserommet. Lærerne erfarer at de i uteskolen blir kjent med elevene på en annen måte. Lærerne som gjennomfører denne undervisningsformen har en forståelse av at den ligger nærmere barnehagens organisering. De sier at uterommet gir mange muligheter for faglig læring, og at det er mer plass for barnas egen aktivitet og lek. På denne måten beskrives uteskolen som en undervisningsform hvor barnet som aktør har større mulighet for å påvirke, og være en aktør i egen kompetanseutvikling. Kanskje undervisning i uterommet har færre skoletradisjoner å ta hensyn til, og strukturen blir mer fleksibel?

Barnehagebarna er godt kjent med utedager fra barnehagen. Utelek og uteaktiviteter har lang tradisjon i norske barnehager, og begge barnehagene i undersøkelsen viser til uteaktiviteter store deler av dagen. Barns habitus og kapital er dannet i samspill med lek og aktiviteter i uterommet.

Vi har sett at barna i barnehagen forberedes til skolens måte å undervise på. På hvilken måte skal barnehagen forberede barna til skolestart? Skal det gjøres ved å tilpasse innholdet til skolens kultur, eller fins et andre måter? Og i hvilken grad kan lærerne tilpasse skolens begynneropplæring til barnas erfaringer fra barnehagen?

### **5.2.3. Heterogene/homogene grupper**

Førskolelærerne i studien viser til at strukturen i barnehagen har noen felles aktiviteter. For eksempel viser de til at 5-åringene i barnehagen i løpet av uken er samlet i aldershomogen gruppe til skoleforberedende aktiviteter. Resten av tiden foregår aktivitetene i aldersblandet

grupper der barna er i alderen 3-5 år. Denne praksisen forklares med at de eldre barna skal hjelpe de som er yngre. Barna oppleve mestring, og vil i stor grad erfare seg selv som mer kompetent enn yngre barn. En forutsetning for barnehagens organisering er på denne måten aldersheterogene grupper, hvor barn er i alderen 3-5 år.

Som resultat av dette vil barn kunne gå ut av barnehagen med en oppfatning av seg selv som et barn som hevder seg i lek, som vet mye og som har høy status i gruppen. Barnet vil fremstå som et barn med en god selvoppfatning. En positiv selvoppfatning er viktig for skolestarter (Lillemyr, 2004).

Men hvordan er dette dersom selvoppfatningen kun er speilet i forhold til yngre barn?

Dersom aldersblandet gruppe innebærer at noen barn får for få utfordringer, at noen barn alltid velger yngre lekekamerater og at gruppeaktiviteter ikke utfordrer 5-åringenes kompetanse – hvordan vil det påvirke overgangen til skolens aldershomogene grupper? Tilrettelegging av innholdet i barnehagen som skal tilpasses barn i alderen 3-5 år, kan tenkes å gå på bekostning av de eldste barna. Dette kan medføre at 5-åringene ikke får utfordringer og variasjoner i innholdet slik som for eksempel Sommer (2003) viser til. Barn som har utviklet habitus og kapital i relasjon til yngre barn i barnehagen, og fått velge aktiviteter som gir få variasjonsmuligheter og utfordringer, kan kanskje erfare overgangen til skolen vanskelig.

Empirien viser til at lærerne i skolen opplever at barn går fra å være barnehagebarn til å bli elev, og at rolleendringen innebærer en overgang. Kanskje dette også handler om at barn i skolen ikke kan velge yngre barn, og dermed kanskje må synliggjøre noen sider som ikke er på høyde med klassekameratene. Dette kan være fordi de ikke har fått mulighet til å utvikle sin sosiale og faglige kompetanse i samspill med jevnaldrende barn?

Dette utfordrer tradisjonen og et system i barnehagen hvor arbeidsmåter er knyttet opp til aldersblandet grupper. Press på barnehagens egenart kan gi perspektiv utover tradisjonen, og muligheter må diskuteres på faglig grunnlag.

### **5.3. Kjennskap til hverandres praksis**

Førskolelærerne og lærerne i studien kjenner litt til hverandres planer fordi de gjennom ett år har jobbet sammen i prosjekt om overgangen fra barnehage til skole. Denne studien er ingen evaluering av dette prosjektet. Min begrunnelse for utvalget var ut i fra min forventning om en interesse for tema fra disse barnehagene og skolene. En av barnehagene har samarbeidet med nærliggende skole over mange år og i forhold til ulike tema, mens både skolen og barnehagen i det andre samarbeidet er forholdsviss nyetablert.

Alle informantene i studien sier at de er positive til å bli mer kjent med hverandre planer og praksis. En av lærerne i studien viser for eksempel til at hun nå tenker at det egentlig ikke er mulig å være lærer på 1. trinn uten å kjenne Rammeplanen. Dette uttrykker at lærerne må kjenne til plandokumenter fra barnehagen for å bygge videre på den kunnskap og kapital barn har opparbeidet i barnehagen,.

Studien viser at i den ene barnehagen og skolen kjenner lærere og førskolelærere hverandre relativt godt. Kjennskap til personer kan bidra til at barna erfarer større sammenheng fra barnehage til skole. Et eksempel er når lærere på 1. trinn låner pedagogisk materiell fra barnehagen. Kjennskap til hverandres praksis kan på denne måten sørge for en opplevelse av sammenheng for barn når de gjenkjenner materiell fra barnehagen.

Flere av lærerne i studien uttrykker ønske om et økt *læringstrykk* i barnehagen. En forståelse av at læring i barnehagen er annerledes enn læring i skole blir synlig og en usikkerhet omkring dette kan skape en utrygghet for hverandres praksis. Både Rammeplanen (KD, 2006a) og Kunnskapsløftet (KD, 2006b) viser til et helhetlig læringssyn, og intensjonen med planene er å skape sammenheng i læringsløpet.

Også førskolelærerne i studien gir uttrykk for å være usikre på hva lærerne forventer av barna i skolestarten. Kari (førskolelærer) sier for eksempel at hun opplever lærere som nesten ønsker en liste over hva barna kan når de begynner på skolen. Dette kan oppfattes som et signal om at lærerne bestiller et ”produkt” fra barnehagene. Det blir en måte å tenke om barn på som ikke tar hensyn til utvikling av kompetanse som kontekstavhengig.

Empiri viser også at lærer gir anbefalinger om hva førskolelærer skal legge vekt på i forberedelsene til skolestart. Førskolelærerne forteller at de i samarbeid med lærerne har justert innholdet i førskolegruppen, fordi de hadde *lagt lista for høyt* (Maren, førskolelærer). Spørsmålet er kanskje hvem som skal definere hvor denne lista skal ligge? Eksempler fra studien på uavklarte forventninger er om det forventes at barn skal kunne skrive navnet sitt, eller om barnehagen skal kunne bruke matematiske begrep som skolen ikke bruker systematisk før 2. trinn.

Denne studien viser derfor at det er uavklarte forventninger mellom førskolelærere og lærere i barnehagene og skolene om hvilken kapital barn skal ha i overgangen, og til en usikkerhet i forhold til å avklare forventninger og læringssyn.

Litteratur fra feltet viser at lærere og førskolelærere har et grunnleggende ulikt syn på barn og læring (Brostrøm og Wagner 2003). Forskjell i tradisjoner som gjelder innenfor de to praksisfeltene synliggjør ulike diskurser om barn, og kan på denne måten bidra til at avstanden mellom praksis øker.

Kjennskap til og anerkjennelse av hverandres praksis er kanskje viktig for å forstå de erfaringene og opplevelsene barn har i overgangen til skolen. Når vi vet at habitus og kapital er bygget opp i en sosial og kulturell kontekst som er forskjellig fra skolen, kan det være viktige forutsetninger for undervisning i skolen.

#### **5.4. Oppsummering og tanker framover**

Målet med denne studien er å rette oppmerksomheten mot hvordan førskolelæreres og læreres forventninger til barns kompetanse gir forutsetninger for praksis i barnehage og skole.

Jeg bygger oppgaven på tidligere studier av førskolelæreres og læreres forventninger til barn som viser at selv om barn beskrives som kompetente i barnehagen ikke mestrer å overføre kunnskaper og ferdigheter til skolen.

Jeg viser til overordnede organisatoriske og strukturelle tiltak som har ført til at barnehage og skole er samlet i et felles departement for å ivareta behov for sammenheng i læringsløpet. Det er likevel understreket at barnehage og skole skal bevare hver sin egenart (KD, 2008).

I teoridelen viser jeg til tradisjonsutviklingen i barnehage og skole, og dagens læreplaner som gir teoretiske forutsetninger for sammenheng i læringsløpet. Barnehage og skole er etablert som ulike pedagogiske praksiser, samtidig viser dokumentene til en grunnleggende forståelse av barn som kompetent aktør i en pedagogisk praksis. Planene viser en forståelse av sosial læring som grunnleggende for å tilegne seg faglig kunnskap.

Ved hjelp av Bourdieus praksisteori og begrepene habitus, felt og kapital har jeg vist hvordan barn har dannet en kompetanse som gir ”den rette” symbolske kapital i barnehagen. Barn begynner på skolen med habitus og kapital utviklet i samspill med strukturene i barnehagen. Skolen møter barnet med andre koder, metoder og nytt fysisk miljø. Barn har ikke handlingskompetanse tilpasset disse nye omgivelsene, og kan derfor oppleve seg selv som mislykket og utilstrekkelig.

Vitenskapsteoretisk bygger jeg studien på en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, med et kvalitativt design. Jeg har gjennomført halvstrukturert intervju med 4 førskolelærere og 4

lærere som er i daglig arbeid med barn i alderen 5-7 år, hvor fokusområdene var kompetanse, tilrettelegging av omgivelser og kjenneskap til hverandres praksis.

Analyse og drøfting av studien oppsummeres i tilknytning til forskningsspørsmål.

### **Hvilke antakelser omkring barns kompetanse har førskolelærer i barnehagen ved barnehageslutt?**

Førskolelærerne i studien ser på kompetanse som kontekstuavhengig, individuell og personlig. Barn forventes å være trygge, og ha sosiale ferdigheter og grunnleggende kunnskaper i fagområdene *kommunikasjon, språk og tekst*, og *antall, rom og form*. Sosiale ferdigheter innebærer å være selvstendig i rutinesituasjoner, selvkontroll i strukturerte situasjoner, kunne lekens koder og evne til empati.

### **Hvilke forutsetninger ligger i barnehagens organisering av innholdet?**

Organisering av innholdet er knyttet til barnehagetradisjon, behov for omsorg og trygghet blir ivaretatt gjennom faste rutiner i barnehagen. Rutinene strukturerer det pedagogiske innholdet i dagsrytmen. Barnas egne valg og lek blir prioritert. Førskolelærer har fokus på situasjoner *her-og-nå* og enkeltbarn. Pedagogisk innhold rettes i stor grad mot aldersblandet grupper, mens 5-åringen forberedes til skolestart gjennom strukturert lek og trening.

### **Hva slags kompetanse blir verdsatt i skolen?**

Lærer i skolen ser på kompetanse som kontekstuavhengig, sosial og relasjonell. Barn skal være trygge, ha sosiale ferdigheter og kunnskaper som gir utgangspunkt for begynneropplæring i *norsk* og *matematikk*. Sosiale ferdigheter som tilpasning, selvstendighet, selvkontroll og samarbeidsevner blir verdsatt.

### **Hvilke forutsetninger ligger i skolens måte å organisere undervisningen på?**

Organisering av innholdet er knyttet til skoletradisjon, hvor læring av forhåndsdefinert kunnskap er sentral. Timeplanen strukturerer innholdet i tid og rom. Aldershomogene og nivådelte grupper, og få muligheter for barns egne valg. Uteskolen gir barn mulighet for medvirkning.

På denne måten viser undersøkelsen til at førskolelæreres og læreres forventning til barns kompetanse er at den kan overføres fra barnehage til skole uten annen sammenheng i omgivelsene. Begge yrkesgruppene vurderer trygghet som avgjørende for barns læring.

Forventninger til ferdigheter og kunnskaper innenfor sosial kompetanse og fag viser samsvar, det er likevel ulik tilnærming og forståelse mellom yrkesgruppene.

For å utvikle en pedagogisk praksis som skaper sammenheng for barn fra barnehage til skole vil det være nødvendig med å ha fokus på barnehagens og skolens praksis. Hvordan kan sammenheng i praksis utvikles samtidig som barnehage og skoles egenart ivaretas?

Når læreplaner forutsetter helhetlig læring og sammenheng i læringsløpet, kan det kanskje være på tide at barnehage og skole begynner å se på virksomhetene som et felt?

Haug (1994) viser til at det er asymmetri i forholdet mellom barnehage og skole, og at skolen har større status og tyngde. Bourdieu viser til utdanningsinstitusjoner som sosiale system som opprettholder og forutsetter en viss form for kunnskap, og legitimerer denne framfor annen kunnskap. Han viser til maktforhold som eksisterer gjennom hva som blir tatt for gitt og ut fra den rollen skolen har fått.

Ut fra Bourdieus sosioanalyse vil den aktøren innenfor et felt som har mest kapital være den som har symbolsk makt. Barnehagen og skolen er to sosiale felt, med hvert sitt mandat og ulike tradisjoner. Kanskje barnehage og skole opprettholder sin ulikhet ved å beskytte hver sitt felt? Usikkerhet i å dele erfaringer og synspunkter i syn på kompetanse mellom yrkesgruppene kan være et tegn på dette. Et samarbeid som bygger på anerkjennelse av hverandres praksis vil innebære en balanse mellom barnehage og skole som bygger på likeverd. Kan barnehage og skole anerkjenne hverandre, og smelte sammen til et felt, med en felles diskurs om barn og kunnskap?

En felles forståelse av kompetanse blant førskolelærere og lærere, om hvilken kompetanse barn skal ha med fra barnehagen, og hvordan denne best kan overføres mellom barnehage og skole vil kunne gi et godt grunnlag for overgangen til skolehverdagen.

Skolen skal være noe annet enn barnehage, og skolen har andre mål. Men broen fra barnehage til skole kan bygges på kulturforståelse, og anerkjennelse av begge praksisområdene.



## Litteraturliste:

- Aase, T.H. og Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolking av Kvalitative data*. Oslo:Univeristetsforlaget.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ metod*. (2. opplag. s. 17 - 30). Lund: Studentlitteratur.
- Berge, A. og Alvestad, M. (2007). Å bygge bro mellom barnehage og skole. I Moser, T. og Røthle, M.(red). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s.182 – 196). Oslo:Universitetsforlaget.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetente barnet. I Johansson, E. og Samuelsson, I.P. (red). *Barnehagen – barnets første skole*. (s. 60 – 86). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bourdieu,P., Nicolaysen, B.K., Wacquant,L.J.D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.
- Broady, D. og Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursosiologi. I Thuen, H. og Vaage, S. (red). *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. (s. 181 – 198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broady, D. og Palme, M. (1989) Pierre Bourdieus utdanningsosiologi. I Thuen, H. Og Vaage, S. (red). *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. (s. 199-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brostrøm, S, Wagner, J.T. (2003). Transitions in Context: Models, Practicalities and Problems. I Brostrøm, S. og Wagner, J.T. (red). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries* (1. utgave, s. 27-36). Århus: Systeme Academic.
- Brostrøm, S. (2003). Transitions from Kindergarten to School in Denmark: Building Bridges. I Brostrøm, S. Og Wagner, J.T. (red). *Early Childhood Education Education in Five Nordic Countries* (1. utgave, s. 27-36). Århus: Systeme Academic.
- Brostrøm, S og Hansen, M. (2004). *Pedagogikk mellom teori og praksis*. Oslo: N.W.Damm Sønn AS.
- Dahlberg, G. og Taguchi, H.L (1994). *Førskola og skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dunlop, A-W. og Fabian, F. (2002). Conclusion. Debating transitions, continuity and And progression in the early years. I Fabian, H. And Dunlop, A (ed). *Transition in the*

- early years – debating continuity and Progression for children in early education.* (s. 146- 155). London: RoutledgeFalmer.
- Entwistle, D.R., og Alexander, K.L. (1999). Early Schooling and Social Stratification. I Pianta, R.C. og Cox, M.J. (ed). *The Transition to kindergarten.* (s. 13 – 38). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. I Fabian, H. And Dunlop, A (ed). *Transition in the early years – debating continuity and Progression for children in early Education.* (s. 123- 134). London: RoutledgeFalmer.
- Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning. I Bae, B, J.E. Waastad (Red.): *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner.* (s. 227 – 244). Oslo:Universitetsforlaget.
- Germeten, S. (1995). Barnehage og skole – planlegging og tradisjoner. I Skram, D. (red.). *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk.* (s. 101 – 127). Oslo: Tano AS.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo:Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1994). *6-åringane. Barnehage eller skule?* (2. utgave). Oslo: Samlaget.
- Johansson, J.E. (2007). Familj, natur och fabrikk, verkstad eller laboratorim – vart går Barnehagepedagogiken i dag? I Moser, T og Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan- ny Barnehagepedagogikk?* (s. 41 – 56). Oslo:Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen.* Stortingsmelding nr. 41. 2008-2009 Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan for kunnskapsløftet.* Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007)...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Stortingsmelding nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU: 2003:16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. Og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O.F. (2004). *Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meisels, S.J. (1999). Assessing Readiness. I Pianta, R.C. og Cox, M.J. (ed). *The Transition to kindergarten*. (s. 39 – 63). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.(www.etikkom.no).
- Neuman, M.J. (2002). The wider context: an international overview og transition issues. I Fabian, H. And Dunlop, A (ed). *Transition in the early years – debating continuity and Progression for children in early education*. (s. 8 – 22). London: RoutledgeFalmer.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- OECD (2006). *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation For Economic Co-operation and Development.
- Pianta, R. C. Og Cox, M. J. (1999). The changing Nature of the Transition to school. I Pianta, R.C. og Cox, M.J. (ed). *The Transition to kindergarten*. (s. 363 - 378). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold*. (s.91 - 107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, S.H. (1999). *Det pedagogiske møtet. Ulikheter i en likeverdige dialog*. Hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk. Trondheim:NTNU.
- Skram, D. (2007). *Lek og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Strand, T. (1996). *Ethos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplanen for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye Perspektiver. I Johansen, J.B. og Sommer, D. (red). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. (s. 23 – 58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi*. (2.reviderede utgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. (3.utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. <http://www.udir.no/Veiledere/Utvikling-av-sosial-kompetanse---Veileder-for-skolen/>
- Vejleskog, H. (2004). Personlige, sociale og sproglige kompetanser – kan børns læring av dem planlægges? I Brostrøm, S,(red). *Pædagogiske læreplaner – at arbeide med didaktikk i barnehaven* (1. utgave, s. 70 – 90). Århus: Systeme Academic.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wagner, J.T. (2003). Introduction: International Perspectives and Nordic Contributions. I Brostrøm, S og Wagner, J.T, (red). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries* (1. utgave, s. 11 –25). Århus: Systeme Academic.
- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne Sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.



Vedlegg 1

## **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i Barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er overgangen fra barnehage til skole.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hva førskolelærer og lærer tenker om barns kompetanse i overgangen mellom barnehage og skole. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju førskolelærer i barnehage om hvilke kunnskaper og ferdigheter det legges vekt på hos barn i overgangen til skolen, og hvilke kompetanser lærer har fokus på i skolen.

Denne henvendelsen går til de to skolene og to barnehagene som deltok i prosjektet "Hit eit steg". Gjennom dette prosjektet har dere hatt fokus på tema, og gjort noen erfaringer som gjør at dere er interessante for mitt masterprosjekt. Jeg vil understreke at dette ikke er noen form for evaluering, men er en frittstående undersøkelse av den enkelte førskolelærer/lærers opplevelse av barns "barnehagekompetanse".

Jeg ønsker derfor å invitere dere som deltok i "Hit eit steg" til en intervjusamtale. Intervjuene blir gjort individuelt, og har form som en faglig samtale som vil vare ca. 30 – 40 minutter. De vil bli gjennomført i løpet av de to første ukene av februar 2010, på den enkeltes arbeidsplass.

Det er selvsagt frivillig å delta i intervjuene, og det er mulig å trekke seg når som helst uten begrunnelse. Informant som trekker seg kan kreve å få informasjon slettet. For øvrig vil all informasjon som kommer fram bli behandlet konfidensielt og anonymisert i videre arbeid. Navn og lydopptak slettes innen 31.12. 2010.

Jeg håper du har anledning til å delta. Dette kan være en mulighet til å formidle dine erfaringer og synspunkt slik at de kan komme til nytte for andre som arbeider i barnehage og skole. Dere som deltar i dette prosjektet vil få tilgang til masteroppgaven når den er avsluttet.

Spørsmål knyttet til oppgaven eller intervjusamtalen kan rettes til undertegnede, Anne Brit Haukland  
e.mail: [ab.haukland@gmail.com](mailto:ab.haukland@gmail.com)

eller til min veileder ved Universitetet i Stavanger: Anita Berge  
e.mail: [anita.berge@uis.no](mailto:anita.berge@uis.no)

Jeg vil ta kontakt med den enkelte i uke 2, januar 2010 for å få din tilbakemelding og avtale nærmere tidspunkt for intervjusamtalen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Anne Brit Haukland

Vedlegg 2

**Forberedelse til intervjusamtale i forbindelse med masteroppgave med tema ”Overgang barnehage – skole”.**

Jeg regner med samtalen vil vare ca. 30-40 minutter.

Min problemstilling er:

”Hvilke forventninger har førskolelærer i barnehage og lærer i skole til barns kompetanse, og hvordan gir disse forutsetninger for praksis?”

(NB: Denne kan bli justert underveis i studien)

Jeg fokuserer på tre tema i samtalen:

1. **Kompetanse**, - her tenker jeg særlig på hva du legger i begrepet, hva som er viktig kompetanse for barn når de slutter i barnehagen, og hvordan denne opparbeides. Det er bra med konkrete eksempler.
2. **Miljøets betydning for barnehagens innhold**; f.eks tid og rom. Her tenker jeg blant annet på dagsrytme og det fysiske miljøet.
3. **Barnehagens rammeplan i forhold til Skolens læreplan**; ditt kjennskap til - og refleksjoner omkring skolens læreplan barnas første skoleår.

Vedlegg 3

**Forberedelse til intervju samtale i forbindelse med masteroppgave med tema ”Overgang barnehage – skole”.**

Jeg regner med samtalen vil vare ca. 30-40 minutter.

Min problemstilling er:

”Hvilke forventninger har førskolelærer i barnehage og lærer i skole til barns kompetanse, og hvordan gir disse forutsetninger for praksis?”

(NB: Denne kan bli justert underveis i studien)

Jeg fokuserer på tre tema i samtalen:

1. **Kompetanse**, - her tenker jeg særlig på hva du legger i begrepet, hva som er viktig kompetanse for barn når de begynner på skolen, og hvordan denne utvikles videre. Det er bra med konkrete eksempler.
2. **Miljøets betydning for skolens innhold**; f.eks tid og rom. Her tenker jeg blant annet på organisering i tid (timeplan?)og det fysiske miljøet.
3. **Skolens læreplan i forhold til barnehagens rammeplan**; ditt kjennskap til - og refleksjoner omkring barnehagens rammeplan som grunnlag for barnets første skoleår.





Håkons Håfegre gate 25  
N-5017 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 95 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 324 884

Anita Berge  
Institutt for førskolelærerutdanning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 14.01.2010

Vår ref: 23293 / 2 / 10

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 08.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23293	Overgang og sammenheng mellom barnehage og skole
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, med institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anita Berge
Stavert	Anne Brit Haukland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

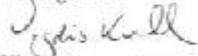
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/ helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

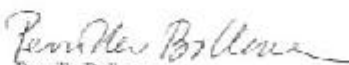
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, reise en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Narmvedt Kvalheim

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 21 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anne Brit Haukland, Walter Røffvsvei 4, 4306 SANDNES

Avdelingskontor / Utvidet Utvalg

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0403 OSLO. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
OSLØY: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 72 59 19 07. [kjenn.soren@ntnu.no](mailto:kjenn.soren@ntnu.no)  
TRONDHØI: NSD, Det faglige universitetet i Trondheim, 7017 Trondheim. Tel: +47 72 64 13 96. [nsd@iduhk.no](mailto:nsd@iduhk.no)



I forbindelse med det aktuelle prosjektet vil ansatte i barnehage og skole (førskolelærere og barneskolelærere) intervjues om opplevelsen av barns kompetanse i overgangen barnehage-skole. Intervjuer vil bli tatt opp på lydopptak som behandles som lydfiler på pc. Direkte personidentifiserende opplysninger (navn) vil bli erstattet av et referansenummer som viser til en separat navneliste.

Ombudet mottok 08.01.2010 revidert informasjonsskriv og finner skrevet tilfredsstillende. Ombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (gyldig samtykke).

Senest ved prosjektslutt 31.12.2010 skal datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak og navneliste slettes.