



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA**

# **MASTEROPPGÅVE**

Studieprogram:  
VLS501-1 22H  
Erfaringsbasert master for lærarspesialistar

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Monica R. Fardal

Rettleiar: Trude Hoel

Tittel på masteroppgåva:

Fem fyrsteklassingar sine retrospektive  
refleksjonar kring overgangen mellom  
barnehage og skule.

Emneord:  
Barneperspektiv, barn sine perspektiv,  
overgangen mellom barnehage og skule,  
kontinuitet, literacy, tidleg literacy

Antall ord: 29 485  
+ vedlegg/anna: 1578

Stavanger, 31.05.2023  
.....  
dato/år

## Samandrag

Dette masterprosjektet har som føremål å få fram barn sine perspektiv på overgangen mellom barnehage og skule. Forskingsspørsmåla fokuserer på kva barna uttrykker som viktig kring tida i barnehagen, kva dei uttrykk kring kontinuitet mellom institusjonane, og kva erfaringar dei har gjort seg med literacy. Til grunn for oppgåva ligg eit syn på barn som aktive og meiningsberande bidragsytarar, og deira stemme blir sett på som eit elementært bidrag med å vidareutvikle ein god overgangs praksis i eit individuelt-, sosialt-, og fagleg perspektiv.

Datainnsamlinga er gjennomført om lag eit halvt år etter at barna har starta på skulen. I forskingsdesignet er det tatt omsyn til to aspekt; prosjektet sin retrospektive kontekst, og korleis ein på best vis kan løfte fram «barna sine stemmer». For å gjenkalle minner og erfaringar som ligg tilbake i tid vart barna tatt med tilbake til barnehagen dei hadde gått i, og det er brukt mosaikktilnærming som metode for å samle inn datamateriell.

Mosaikktilnærminga tek med anna omsyn til at barn også uttrykk seg på andre måtar enn gjennom verbal tale. Metodiske verktøy som rundvising med barnet som guide, feltnotat, barna sine egne fotografi og samtale med barna vart nytta. Gjennom den tematiske analysen vaks det fram sju overordna tema: *Leik, rammer, kreativitet, materiell, relasjonar, utvikling og førebuing og namn*.

Sjølv om det er individuelle skilnader kring kva forskarassistentane uttrykk som viktig, uttrykk samlege at ulike aspekt kring leik, rammer, relasjonar, kreativitet, og materiell blir høgt verdsett. Vidare viser funna at barna har erfart både kontinuitet og diskontinuitet i overgangen frå barnehage og skule. Den største opplevinga av diskontinuitet er knytt til filosofiske høve, gjennom det barna kallar «lekser». Uteleiken blir trekt fram som ein faktor som skapar samanheng mellom institusjonane. Vidare viser funna til at forskarassistentane har gjort seg fleire erfaringar med literacy i barnehagen, og at desse har potensiale for vidareutvikling i den ordinære lese- og skriveopplæringa.

## Forord

Å skriva denne masteroppgåva har vore eit privilegium, og symboliserer avslutninga på tre sær s givande år som student ved Lesesenteret i Stavanger. Å få dele desse åra med dyktige og inspirerande medstudentar og fagansvarlege har vore fantastisk. Eg skal likevel ikkje leggje skjul på at arbeidet med masteroppgåva til tider også har vore krevjande, altoppslukande og stormfullt.

*«Dei store stormane har du attum deg. Då spurde du ikkje kvi du var til, kvar du kom i frå  
eller kvar du gjekk, du berre var i stormen, var i elden.»*

Takk til leiinga, både internt og kommunalt, for at eg får utfalde meg og å brenne for det eg trur på. Takk til dei som på ulikt vis har stått med meg i stormen; Trude og Odny – de har vore ein kollegial redningsvest. Sandra, fyrstårnet mitt – for at du har vist meg retninga, og for husrom og temperert raudvin dei dagane det storma som verst. Liva, Ingrid og Idar som har minna meg på «kvi eg er til» og «kvar eg kjem frå». Takk til Lisa, min masterkonsulent, for hjelp med tekniske utfordringar og korrekturlesing. Og takk til mamma, - for at du har vore vikarierande «alt mogleg-kvinne» i Familien AS. Eg er heldig!

Takk til dei som har bidrege direkte inn mot prosjektet; elevane mine og barnehagepedagogane. Utan dykk, inga oppgåve. Trude Hoel, rettleiaren min. Takk for at du har trudd på meg og på prosjektet mitt, for at du har hatt ei hand på roret saman med meg. Du har på din heilt unike og kompetente måte vist meg kor gøy, meningsfullt og ekstravagant det akademiske livet kan vere.

*«Men det gjeng an å leva i kvardagen òg, den grå stille dagen, setja potetor, raka lauv  
og bera ris.»*

Eg ser fram til kvardag. Men fyrst skal eg feire; - «steika flesk og lesa kinesiske vers».

Rolfsnes, 31. mai 2023

Monica R. Fardal

*(Utdrag frå diktet «Kvardag» av Olav H. Hauge)*

Samandrag.....	i
Forord.....	ii
Prolog.....	vi
<b>1 Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1 Forskingsprosjektet sin aktualitet og bakgrunn.....	1
1.2 Føremål og problemstilling.....	3
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	4
<b>2 Teoretiske perspektiv.....</b>	<b>6</b>
2.1 Barneperspektivet og barn sine perspektiv.....	6
2.2 Plandokumenta til barnehage og skule/SFO.....	8
2.3 Overgangen frå barnehage til skule.....	8
2.4 Literacy i eit overgangsperspektiv.....	11
<b>3 Tidlegare forskning.....</b>	<b>14</b>
3.1 Norsk og nordisk forskning på barneperspektivet i overgangen mellom barnehage og skule	14
3.2 Norsk og internasjonal forskning på barneperspektivet på literacy i eit overgangsperspektiv	16
<b>4 Metodisk tilnærming.....</b>	<b>21</b>
4.1 Barna sin deltaking i forskingsprosjektet – medforskarar eller forskarassistentar? .....	21
4.2 Kvalitativ studie med ei open og abduktiv tilnærming.....	22
4.3 Datainnsamling.....	22
4.4 Mosaikktilnærming som metode .....	24
4.5 Forskingsprosessen.....	25
4.6 Gjennomføring og erfaringar.....	27
4.7 Personvern, informert samtykke og forskningsetiske refleksjonar .....	32
4.8 Pålitelegheit og gyldigheit.....	34
4.9 Databehandlinga.....	35
<b>5 Resultat og drøfting.....</b>	<b>41</b>
5.1 Presentasjon av overordna tema .....	41
5.2 Forskingsspørsmål 1: Kva uttrykker barna var viktig i barnehagen?.....	42
5.2.1 Leik som fyrsteprioritet .....	44
5.2.2 Rammer - til kvardag og til fest.....	46
5.2.3 Kreativitet – å mala med hendene .....	47

5.2.4	Materiell – om rosa slott og å «finne Willy».....	47
5.2.5	Relasjonar – «Eg saknar vennane mine» .....	48
5.2.6	Oppsummerande drøfting.....	49
5.3	Forskingsspørsmål 2: Kva uttrykker barna om kontinuiteten mellom barnehage og skule?.	49
5.3.1	Leik – «Me er ute på skulen òg» .....	51
5.3.2	Rammer – «Eg var redd. Du må fortelja.» .....	52
5.3.3	Materiell – Likt men ulikt, og bøkene si rolle i overgangen .....	54
5.3.4	Relasjonar – «Lars har skjegg. Det har ikkje du».....	55
5.3.5	Utvikling og førebuing – Frå eldst til yngst, og om lekser vs. leiken.....	57
5.3.6	Oppsummerande drøfting.....	59
5.4	Forskingsspørsmål 3: Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?.....	60
5.4.1	Leikane literacy – om imaginær teknologi og om å leike skule .....	62
5.4.1	Namn – «Eg skreiv Siri, namnet mitt, mange gonger».....	64
5.4.2	Kreativitet – «Det er de som har laga videoen. Både filma og regissert» .....	65
5.4.3	Bok i bruk – «Vi leste at vi var forskjellige» .....	66
5.4.4	Skuleførebuande aktivitetar – «Kvifor hadde de lekser i barnehagen då?» .....	67
5.4.5	Oppsummerande drøfting.....	69
<b>6</b>	<b>Oppsummering, metodiske refleksjonar og implikasjonar .....</b>	<b>69</b>
6.1	Oppsummering .....	69
6.2	Metodiske refleksjonar og vidare forskning.....	71
6.3	Implikasjonar.....	71
<b>7</b>	<b>Kjeldeliste .....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>81</b>
8.1	Samtaleguide .....	81
8.2	Vurdering av behandling av personopplysningar frå Sikt .....	82
8.3	Samtykkeskjema.....	83
8.4	Fotografi tatt av forskarassistentane .....	87
8.5	Transkripsjonsnøkkel .....	91

<b>Figur 1</b> Mannen, symjeguten og julenissen .....	30
<b>Figur 2</b> Rom i barnehagen .....	37
<b>Figur 3</b> Leikeslott .....	39
<b>Figur 4</b> Sofaen .....	40
<b>Figur 5</b> Prosentvis framstilling av overordna tema FS 1 .....	42
<b>Figur 6</b> Antal førekomstar på underkategoriar FS 1 .....	44
<b>Figur 7</b> Det gule klatrestativet .....	45
<b>Figur 8</b> «Dukkerommet» og «Puterommet» .....	46
<b>Figur 9</b> Siri si beskrivande teikning av barnehagen og skulen .....	54
<b>Figur 10</b> Datamaskinen.....	63
<b>Figur 11</b> Anna si teikning av barnehagen og skulen.....	67
<b>Tabell 1:</b> Søkestreng gjort i Eric, Academic Serch Premier, SocINDEX og Oria.....	16
<b>Tabell 2</b> Artiklar tilhøyrande tema 1: Barn sine oppfatningar kring spennet mellom leik, læring og literacy .....	17
<b>Tabell 3</b> Artiklar tilhøyrande tema 2: Barn sine erfaringar med literacy .....	19
<b>Tabell 4</b> Artiklar tilhøyrande tema 3: Artefakter i samanheng med barn sine tidlege literacyerfaringar .....	20
<b>Tabell 5</b> Metodiske brikker i mosaikken .....	25
<b>Tabell 6</b> Eksempel på generering av kodar.....	38
<b>Tabell 8</b> Forskingsspørsmål 1: Kva uttrykker barna har vore viktig for dei i barnehagen? .....	43
<b>Tabell 9</b> Forskingsspørsmål 2: Kva uttrykker barna om kontinuiteten mellom barnehage og skule?..	50
<b>Tabell 10 Forskingsspørsmål 3:</b> Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?.....	61

## Prolog

### *Til barnehagepedagogen*

Tusen takk. Tusen takk for samarbeidet her på grensa. For forteljingar om når de steig opp på «verdas høgaste fjell» saman, - ein tur der vegen var målet. For at du har fått meg til å sjå både magien og læringspotensialet i duggfriske dråpar på strå. Tusen takk for korleis du med glimt i auga og klump i halsen fortalte om barna.

Det kan hende me treng deg litt til.

### *Til meg sjølv, fyrsteklasselæraren*

Så står dei der. 42 gryande skulebarn. Barn. Det kan kjennast overveldande. Men du er heldig. Grensearbeidaren på andre sida. Det er det du er. Møt arbeidsoppgåva med respekt og takksemd. Spinn vidare på det raude nøstet du har fått.

La barna stundom få vinke over til den andre sida av brua, samstundes som du og syner dei vegen vidare; - på skulestien.

### *Til det gryande skulebarnet*

Du er eksperten. Eksperten på å vere barn. Eksperten på å starte på skulen. Du kjenner det kanskje ikkje heilt slik. Men eg veit det. Eg veit at erfaringane du har med deg, - kvart eit fingertrykk i modelleira, klossane du sirleg har plassert i høgda, arra etter skrubbsåra på knea dine, har vore med på å gjere deg til deg. Lat meg få forme og byggje vidare saman med deg - og så har me plaster på skulen og.

Gryande skulebarn, lat meg få prøve å forstå deg. Det er du som er eksperten. Lat meg bli kjend med deg. Eg skal gjere mitt beste for å lytte til *di* stemme.

## **1 Innleiing**

Dette masterprosjektet har som føremål å få fram eit utval barn sine perspektiv på overgangen mellom barnehage og skule. Som hovudaktør i overgangen er et heilt grunnleggande at barna får ytra seg, og at det dei ytrar også får følgjer. Med barna sine stemmer som utgangspunkt spør eg meg korleis me på skulen på best vis kan ta over stafettspinnen barna har med seg frå barnehagen; både ut i frå eit overgangsperspektiv - og eit literacyperspektiv.

### **1.1 Forskingsprosjektet sin aktualitet og bakgrunn**

Våren 2023 har regjeringa fremma forslag til ny opplæringslov, som etter planen skal tre i kraft august 2024. Målet er at ny lov skal vere meir oppdatert, meir tilgjengeleg og meir tilpassa dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2023). I forslaget er aspekt kring barn sitt beste og barn sin rett til medverknad styrka. Blant anna vert det foreslått å lovfeste at elevane har rett til medverknad i alt som gjeld dei sjølv etter loven, at elevane skal bli høyrde, og at meiningane til elevane skal vektleggjast i samsvar med alderen og modnaden til eleven. (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 157). Barnet sin rett til å medverke og ytre seg er alt lovfesta både gjennom grunnlov (Grunnlova, 1814, § 104) og barnekonvensjon (FNs barnekonvensjon, 1989, art. 3.1, art. 12), og forslaget kan slik bli sett på som symbolpolitikk. Symbol eller ikkje; - forslaget sender eit signal som peikar mot ei vektlegging av at elevmedverknad og barn sine stemmer skal stå høgt og bli verdsett i skulen. Gjennom å legge til rette for at eit utval barn får ytra seg om overgangen mellom barnehage og skule vonar eg å sanke kunnskap, erfaringar og refleksjonar kring korleis småskulelærarar på best vis kan få elevmedverknad ut i praksis for dei yngste elevane i skulen.

Temaet «overgangen frå barnehage til skule» er vald ut i frå personleg interesse, og arbeidet med dette prosjektet har for meg som fyrsteklasselærer høg grad av eigenverdi. Å gi dei gryande skulebarna ein god og tilpassa start på skulelivet er særskild viktig. Temaet er også i høg grad samfunnsaktuelt. Det er 25 år sidan skulealderen vart senka frå det året barna var sju år, til det året dei vart seks år. Intensjonen bak Reform 97 var at leiken skulle ha ein framtrekande plass i heile småskulen. Skulen skulle bruke det fyrste året til å førebu elevane på den ordinære skulekvardagen (Lillejord et al., 2018, s. 4). Motstanden til seksårsreforma var stor, og meiningane og kritikken kring reforma er framleis aktuelle og gjeldande. Ueinighetane kring innføring av reforma handla blant anna om kva syn ein hadde på barn; institusjonalisering av barndommen og barn sin eigenverdi, og frykta for ein «skulifisering»



av både barnehagen og seksåringane (Bjørnstad et al., 2022, s. 18). Med innføring av Kunnskapsløftet og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) gjorde kompetansemål seg gjeldande, og det vart hevda at leiken mista sin posisjon til fordel for ein meir «akademisert» undervisningspraksis (Bjørnstad et al., 2022, s. 20; Lillejord et al., 2018). Gjennom fagfornyninga og Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) kan ein hevde at pendelen har gått tilbake til nokre av grunntankane til og intensjonane bak seksårsreformen. Leiken er på ny tydeleggjort som ein meiningsfull og nødvendig aktivitet for dei yngste elevane; «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet gir leken muligheter til kreativ og meningsfull læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samstundes med arbeidet med opplæringslov og læreplanreformer, har fokuset på overgangar, som overgangen mellom barnehage og skule, auka (Einarsdóttir & Sigurðardóttir, 2023, s. 134). I 2018 vart det lovfesta at skule skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skule og skulefritidsordning (SFO) (Opplæringslova § 13-5). Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang, og det er skulen som har hovudansvaret (Opplæringslova, 1987). Ordet overgang kan ha mange tydingar, og tre perspektiv kan nyttast for å forstå omgrepet. Ein overgang kan handla om å *gå over ei grense*, - å flytte seg fysisk frå ein kontekst til ein annan (Akkerman & Bakker, 2011; Broström, 2009). Dunlop og Fabian (2002) definerer overgang som ei ferd over tid frå ein stad, scene, ein tilstand, ein stil eller eit tema til noko anna. Overgangen blir altså sett på som ein *prosess*. Bronfenbrenner (1979) kallar overgangar økologiske, og meiner med anna at dette er noko som finn stad når ein person *byter rolle* innanfor eit miljø, eller ved overgangen til eit nytt miljø. Trass i at overgangen frå barnehage til skule stort sett er smertefri for dei fleste barn, opplev nokon større eller mindre uro i overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 13). Eit hovudproblem ser ut til å vere manglande samanheng i overgangen mellom barnehage og skule. Overgangen frå barnehage til skule har i både norsk og internasjonal kontekst blitt forska ein del på, og fleire løfter fram nettopp viktigheita av kontinuitet og samanheng i overgangen (Ahtola et al., 2011; Broström, 2013; Broström, 2009; Goble et al., 2017; Hogsnes & Moser, 2014). God samanheng mellom barnehage og skule handlar om å leggje til rette for eit heilskapleg opplæringsløp som tek i vare enkeltbarnet sitt behov. Det handlar både om at barnet sitt læringspotensial blir ivareteke, støtta og utvikla på eit tidleg tidspunkt, og at barnet blir gitt moglegheit til å byggje vidare på kunnskap og erfaringar frå barnehagen i eit vidare skuleløp (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 28).

I språkplanen til min kommune, blir det tatt sikte på at barna skal få ein heilskapleg språkopplæring. Barnehage og skule skal «utarbeide ein felles «raud tråd» som er atkjennbar frå barnehage og inn i skulen (songar, rim, regler) og vidareføre språklege aktivitetar i leseopplæringa som eleven har erfaring med frå barnehagen» (Rådmannen, 2017, s. 6). Å skape ei heilskapleg språkopplæring kan knytast til literacy-tradisjonen. «Tidleg literacy» handlar enkelt sagt om at språkerfaringane barn har med seg frå fødsel til skulestart mellom anna vil påverke kva slags forhold dei får til lesing og skriving når den formelle lese- og skriveopplæringa startar i skulen (Blikstad-Balas, 2019, s. 24).

Nytteverdien av dette masterprosjektet kan vidare løftast til eit systemperspektiv. For at barna skal få ein positiv oppleving i forbindelse med overgangen frå barnehage til skule og SFO er kontakt, samarbeid og kommunikasjon mellom dei profesjonelle aktørane i dei ulike institusjonane av stor betydning (Einarsdóttir & Sigurðardóttir, 2023, s. 137). I min kommune blir det lagt til rette for samarbeidsnettverk mellom barnehage og fyrsteklasselærarar, og kommunen har i sin overgangsplan prosedyrar som skal vere med å styrka samanhengen mellom barnehage og skule. Barn har ofte andre «røyndomsbilete» enn oss vaksne. Dei har ein annan posisjon, gjer andre erfaringar og har andre tolkingar av og førestillingar kring det som skjer, enn vaksne (Eide & Winger, 2021, s. 17). Det er barna, fem- og seksåringane, som er hovudaktøren i overgangen. Det er dei som har «fyrste dag i fyrste klasse». Det er dei som har med seg erfaringar frå barnehagen, - og som byggjer på og dannar seg nye erfaringar i møte med skulen. Til grunn for oppgåva ligg eit syn på barn som aktive, meiningsberande bidragsytarar (Winger & Eide, 2015, s. 5). Det er dei som er ekspertane på å vere barn, og deira bidrag er ei viktig stemme inn i det interne og eksterne arbeidet med å vidareutvikle ein god overgangs praksis i eit individuelt-, sosialt- og fagleg perspektiv.

## **1.2 Føremål og problemstilling**

Det blir peika på at det kan ha stor verdi at barna får eigarskap og innverknad på overgangen og at deira stemme blir løfta fram (Hogsnes, 2015), og at om barna får posisjonere seg som aktørar i overgangen vil dette i seg sjølv skape samheng og tryggleik (Fabian & Dunlop, 2007; Schanke, 2019). Gjennom problemstillinga «*Kva retrospektive refleksjonar har eit utval barn kring overgangen mellom barnehage og skule?*» ynskjer eg å utforske barn sine røyndomsbiletet kring overgangen mellom barnehage og skule. For å søke svar på problemstillinga tek prosjektet utgangspunkt i følgjande forskings spørsmål:

1. Kva uttrykker barna var viktig i barnehagen?

2. Kva uttrykker barna om kontinuiteten mellom barnehage og skule?
3. Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?

Dei to fyrste forskingsspørsmåla søker å belyse overgangen frå barn sitt perspektiv med ein brei tilnærming, medan tredje forskingsspørsmål spissar perspektivet inn på barn sine oppfatningar av barnehagen og skulen sine literacypraksisar. Arbeidet tek utgangspunkt i pedagogiske og verdimeslige føresetnadar for innhald og arbeidsmetodar i institusjonane - det Broström (2009) kallar filosofisk kontinuitet - og knyt dette opp mot tradisjonar og aktivitetar innanfor literacy i barnehage og skule. Eg ynskjer å sjå nærare på filosofisk kontinuitet mellom institusjonane ved å undersøke kva erfaringar skulestartaren har gjort seg innanfor literacy i barnehagen.

Barna som deltek i studien har gått på skule eit halvt år då datainnsamlinga starta. Problemstillinga er difor satt inn i ein retrospektiv kontekst. For at dei skal kunne komme med eit reelt bidrag må det leggjast til rette for at barna får aktivere minner frå barnehagekvardagen sin, og vidare trekkje parallellar frå den til skulekvardagen. I datainnsamlinga søker ein å få fram barn sine retrospektive blikk. Eit retrospektivt blikk handlar om å sjå tilbake, gjenkalla minner og erfaringar som ligg tilbake i tid (Winger & Eide, 2015, s. 5). Gjennom å ta barna med tilbake til barnehagen dei har gått i, og la dei sanse, erfare og attskape den kvardagen dei var ein del av for vel eit halvt år sidan, er formålet å stimulere minna deira, slik at dei betre har føresetnadar for å trekkje parallellar mellom barnehagekvardagen og skulekvardagen. Samlege av barna som deltek i prosjektet nyttar tilbodet om skulefritidsordning (SFO). SFO har i tidelegare forskning og i offentlege dokument fått lite merksemd i overgangssituasjonen (Hogsnes, 2014, s. 46). SFO er ein stor del av desse barna sin skulekvardag, og sjølv om SFO ikkje får hovudfokus i dette prosjektet, vert det unaturleg å ekskludere denne delen av ein skuledag i empirien. Sjølv om me som vaksne set eit skilje mellom når skulen sluttar og SFO startar har det av erfaring vore vanskeleg for fyrsteklassingane å gjere det same. Det er nærliggjande å tenke at deler av det barna uttrykker om skulen også omhandlar SFO.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

**Kapittel 2** gjer greie for masteroppgåvas teoretiske rammeverk. Sentrale omgrep som vil bli drøfta er *barneperspektiv* og *barn sine perspektiv*, *overgang*, *samanheng* og *kontinuitet* og *literacy*. Omgrepa vert brukt seinare i oppgåva for å drøfte eigen forskning.

I **kapittel 3** presenterer eg tidlegare forskning. Kapittelet tek utgangspunkt i tidlegare forskingskartleggingar kring barneperspektivet og barn sine perspektiv på overgangen frå barnehage til skule. For å finne relevant forskning som omhandlar barneperspektivet og barn sine perspektiv på overgangen med vekt på literacy er det gjort eit systematisk litteratursøk. Framgangsmåte og eit utval resultat vil bli presentert i dette kapittelet.

I **kapittel 4** gjev eg ei grundig gjennomgang av prosjektet si metodiske tilnærming. Eg går fyrst inn på kvifor og korleis eg har lagt til rette for at barna skal få ytre seg på sitt vis gjennom å bruke mosaikktilnærming som metode, før eg peikar på eg om etiske høve kring forskingsprosjektet. Til slutt skriv beskriv korleis eg behandla og tolka data.

I **kapittel 5** vert resultata presenterte og drøfta med utgangspunkt i dei tre forskingsspørsmåla. Resultat blir fyrst vist gjennom ei skjematisk framstilling, før eg let teori og empiri møtast gjennom eksempel frå datamaterialet.

I **kapittel 6** samlar eg trådane og kjem med ei oppsummering og konklusjon. Eg dreg og fram metodiske refleksjonar og tankar om kva implikasjonar resultata får for vidare arbeid med å sikre ein god overgangspraksis.

## 2 Teoretiske perspektiv

I forskning som inkluderer barn må ein vere etisk varsam og bevisst, også når det kjem til omgrep. Eg startar difor kapitelet med å pakke ut omgrepa «barneperspektivet» og «barn sine perspektiv». Innanfor desse perspektiva er det viktig å ha ei bevisst haldning til korleis ein som forskar forstår og forvaltar det barna ytrar. Korleis ein lyttar til barn, og kva som kan sjåast på som «barn sine stemmer» blir difor satt lys på. Deretter gjer eg kort greie for relevante element i Rammeplanen for barnehagen og Læreplanen i skulen, før eg går nærare inn på overgangen mellom institusjonane. Her rettar eg spesielt fokus på samanheng og kontinuitet i overgangen. Til slutt blir samanheng – og kontinuitetsomgrepa knytt opp mot barnehagen og skulen sine literacypraksisar.

### 2.1 Barneperspektivet og barn sine perspektiv

Barneperspektiv er uttrykk for eit ynskje om å gi barn eit aktørskap i forskning, ved å gjere eit forsøk på å sjå verda frå barnet sitt perspektiv. Nilsen (2019, s. 87) skriv om barn ut i frå eit aktørperspektiv at:

... vi må ha en holdning der barn betraktes som 'hele' mennesker som ikke er lik voksne, men som ikke desto mindre er likeverdige. Vi må erkjenne at barns hverdagsviten er verdifull, viten som kan være en annen enn den vi voksne har. Vi må ta på alvor det barna mener er viktig og meningsfylt, selv om det kanskje går på tvers av det vi som voksne og velmenende pedagoger mener er 'bra for barn'. Før vi kan vurdere hva som er «bra for barn» må vi vite barnas ståsted, vi må vite hva de kan og vet ut fra deres premisser. (Nilsen, 1990b, s. 9).

Barnet blir ut i frå dette perspektivet sett på som aktør i, - og formidlar av - eige liv, og i forskning som inkluderer barn, må ein ha eit bevisst forhold til om ein posisjonerer barna som subjekt eller objekt i kunnskapsformidlinga. I følgje Svendby, Øien og Willumsen (2019) er det to sentrale omgrep som inngår i diskusjonen om barn som subjekt eller objekt; Barneperspektivet og barnet sitt perspektiv. *Barneperspektivet* vil seie at forskaren ut i frå sine teoretiske hypotesar og observasjonar prøver å sette seg inn i barnet sin stad (Svendby et al., 2019, s. 182). Med dette perspektivet betraktar ein barnet sin situasjon frå utsida, og barnet blir posisjonert som objekt. *Barnet sitt perspektiv* inneber at barnet sjølv blir invitert til å kommunisere om sine erfaringar og sitt liv. Med dette perspektivet kjem kunnskap fram mellom barnet og forskaren, og barnet blir posisjonert som subjekt (Svendby et al., 2019, s. 182). Svendby et al. støttar seg på Nowotny et. al (2001) som brukar nemningane *modus 1-perspektiv* og *modus 2-perspektiv*. *Modus 1-perspektiv* byggjer på ein klassisk

vitskapsforståing, der kunnskap blir produsert av forskarane, og der teori og praksis er åtskilte sfærer. Innanfor dette perspektivet er det nærliggjande å nytta eit barneperspektiv på vegne av barnet som objekt (Svendby et al., 2019, s. 183). Nowotny et. al (2001) peikar i si bok *Rethinking Science – Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* på eit paragimeskifte innanfor innhenting av kunnskap i forskning. Paradigmeskiftet inneber at ein i høgre grad må ta innover seg omgivnadane, ved å involvere aktørane som har fyrstegongs erfaring med det som vert forska på. Dette kallast å gå inn i eit *modus 2*-perspektiv (Nowotny, 2001, s. 1). Forsking med utgangspunkt i modus 1 har i samanheng med samproduksjon vore knytt til generering av data. *Modus 2* handlar om at kunnskapsproduksjon skjer i ein kontekst som er tufta på samarbeid (Svendby et al., 2019, s. 183). Forsking i lys av eit slikt perspektiv gir større rom for barn sin medverknad ved at barnet sin kompetanse og erfaring blir etterspurd, og styrkar i så måte barna sine perspektiv. Vurderinga av forskinga sin kvalitet og relevans er basert på kriteria som inneber at barn er deltakande i planlegginga av forskingsprosjektet og i sjølve forskingsprosessen (Svendby et al., 2019, s. 183–184). Det ikkje alltid hensiktsmessig å operera med eit klart skilje mellom dei to perspektiva, men refleksjon over kontinuum mellom dei kan bidra til å avklare kva slags samproduksjon av forskning det dreier seg om, og nansere kva rolle barn kan ha i forskinga (Nowotny, 2001, s. 15–16; Svendby et al., 2019, s. 184). Ein må med andre ord ha klart føre seg korleis ein vel å posisjonere barna og seg sjølv som forskar, og kva konsekvensar desse vala har for prosjektet.

Trass i at ein strevar etter å forstå barnet sitt perspektiv, kan ein aldri forstå det fullt og heilt. Johansson (2003) skriv at me kommuniserer med andre gjennom å delta i kvarandre si verd. Kommunikasjon er ikkje berre ord som vert sagt. Den andre sin eksistens, tonefall og ansiktsuttrykk formar og ein heilheit som fortel om menneske sine tankar og måtar å vere på. Det er ikkje eit spørsmål om innleving, eller å kjenne som den andre, men ein hunger etter å forstå den andre si verd. Likevel kan me aldri fullt og heilt forstå andre menneske sidan me ikkje kan gå ut av vår eigen kropp og inn i andre sin. Det finst alltid noko igjen hos den andre som me ikkje kan få tilgang til (s. 44). Føresetnadane som må ligge til grunn er at ein har ambisjonar for å gjere sitt beste for at barnet som aktør får ytra seg på sitt vis, og korleis ein som vaksen forsøker å fange opp og tar i mot det dei ytrar. Når ein skal løfte fram barnet si stemme, - i eit forsøk på å delta i og forstå barna si verd, er det difor nyttig å reflektere over kva nettopp «barnet si stemme» er, og korleis me lyttar til den. Barn har mange måtar å uttrykke seg på, ikkje berre gjennom verbal tale, men også til dømes gjennom teikning, synging, skodespel, ved å bruke kroppen etc. (Smidt, 2012, s. 55). Barn sine hundre språk

representerer ein strategi barna brukar for å konstruere og skape forståing kring eige liv. Det er viktig å verdsette og anerkjenne alle dei hundre språka, ikkje berre dei mest vanlege (Rinaldi, 2021, s. 132). Å lytte til barna sine stemmer er ein aktiv prosess, og krev at ein som vaksen ser forbi sitt føretrekte språk, gjerne verbal tale, og tek inn det barn gjennom ei rekke uttrykksformer fortel oss (Yoon & Templeton, 2019, s. 79). Å forstå barn sine språk krev trening. Det er viktig at den vaksne forsøker å setje seg i ein posisjon der barnet forstår at den vaksne forsøker å forstå språka deira, at barna opplev eit reelt aktørskap og at den vaksne viser interesse og er nyfiken (Yoon & Templeton, 2019, s. 56).

## **2.2 Plandokumenta til barnehage og skule/SFO**

For å setje seg inn i kva overgangen mellom barnehage og skule/SFO inneber er det interessant å sjå på plandokumenta til dei to institusjonane. Både barnehage og skule er arenaer for leik og læring, og har til felles at dei skal rette fokus mot likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Skulen og barnehagen har likevel ulik kultur. Litt forenkla kan ein seie at barnehagepedagogikken rettar seg mest inn mot korleis barn lærer, medan ein i skulen er mest opptatt av kva dei lærer (Hogsnes, 2020, s. 83). Dette kan ein til dels grunngje gjennom dei ulike mandata til barnehage og skule, og målformuleringane i barnehagen sin rammeplan og skulen sin læreplan. Der ordlyden i målformuleringane i barnehagen sin rammeplan handlar om at «barnehagen skal ivareta...» og «barnehagen skal fremje...» og symboliserer prosessmål (Kunnskapsdepartementet, 2017), symboliserer målformuleringane i skulen sin læreplan kompetansemål: «eleven skal kunne» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I Rammeplanen til SFO blir ordlyden «SFO skal legge til rette for» (Utdanningsdirektoratet, 2021) brukt, og kan slik sett seiast å ha mange likskapstrekk til rammeplanen i barnehagen. Det kan med andre ord sjå ut til at det er ein motsetnad mellom barnehage og SFO sitt syn på læring på eine sida og skulens meir målretta undervisning og forståing kring læringsomgrepet på den andre sida (Broström, 2019, s. 95). Det er likevel samanheng mellom rammeplanane og skulen sin læreplan. Sjølv om barnehage og skule har ulike mandat, er fagområda og faga i stor grad samanfalle. Dei peikar alle på betydinga av språkleg, sosial og kulturell kompetanse, og fagområda som blir presentert i barnehagen sin rammeplan er i stor grad dei same som barna seinare vil møte igjen som fag i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13).

## **2.3 Overgangen frå barnehage til skule**

«Å bygga bru» er ein metafor som gjerne blir brukt i forskingslitteraturen om overgangen mellom barnehage og skule. Å bygga bru kan bety å skape forbinding mellom

ulike settingar på tvers av grenser og kulturar, og bruer gjer det mogleg å forlata noko kjent for å tre inn i noko ukjent (Hogsnes, 2016, s. 2). Ei god oppleving i ferda, - altså prosessen, over brua frå barnehagen til skulen, både i lys av det sosiale og det faglege, har vist seg å vere ein viktig faktor for barna sin vidare utvikling (Fabian, 2006, s. 3). Kva som gjer ein overgang god vil vere individuelt og kontekstavhengig og det er ulike syn på korleis ein best kan støtte barn i deira overgang til skulen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Broström (2019) viser til to forskjellige tilgangar til brubygging. Den fyrste, brubyggingstilgang 1, har ei utviklingspsykologisk tilnærming, og handlar om at ein ser på overgangen som positiv i seg sjølv. Innanfor denne tilgangen tek ein utgangspunkt i at erfaringane barna har gjort seg i barnehagen rustar dei i overgangen, og at overgangen i seg sjølv er utviklande og lærerik. Dette betyr ikkje at ein ikkje skal støtte barnet i prosessen, men grunnsynet er at barnet sjølv skal meistre overgangen. På denne måten skapar barnet sin eigen utvikling (Broström, 2019, s. 23–24). Barn med høg sjølvtilitt vil moglegvis lett kunne bruke overgangsperioden som ein læringsperiode, og utan mykje støtte skape eigne overgangserfaringar. Men mange barn har eit reelt behov for utvida støtte frå barnehage, foreldre og skule for å bevege seg over brua på ein slik måte at dei trer inn på andre sida som trygge og lærevillige barn (Broström, 2019, s. 27). Brubyggingstilgang 2 presenterer eit «kontinuitets- og heilskapssyn», og handlar om at overgangen berre er positiv dersom det er kontinuitet. Innanfor denne tilgangen blir det fokusert på viktigheita av å skape visse likskapstrekk mellom institusjonane sin kultur og pedagogikk. Tanken er at dersom barnet kan kjenne att visse element i det nye miljøet, vil det opplevast som ein tryggleik og sikkerheit. Dette må ikkje forvekslast med at barnehage og skule skal gjerast heilt like, men ein skal legge vinn på det Broström (2019) kallar ein avbalansert tilgang i overgangen. Med dette meiner han at samstundes som barnet opplev nye utfordringar i møte med skulen, må barna også møte noko dei kjenner att. Hogsnes (2020) knyt kontinuitetsomgrepet til John Dewey (1974, s. s. 47) sine teoriar kring *kontinuitet i erfaring*. Dewey ser ikkje på kontinuitet som ein uavbrote samanheng, men er opptatt av forandringar for barn sin vidare vekst. Han ser på forandringane som konstruktive forstyrningar som bidreg til nye erkjenningar. I møte med det nye er barna likevel avhengige av å få bruke sine tidlegare erfaringar (Hogsnes, 2020, s. 61). Om ein lukkast med å skape ein avbalansert overgang, der det er rom for både kontinuitet og diskontinuitet, vil barna verken oppleve at skulen er ein skuffande gjentakning av barnehagen, eller som ein stad som er prega av for mange nye og truande aktivitetar (Broström, 2019, s. 26). Barnet må kjenne att det gamle i det nye (Broström, 2019, s. 28).



### ***Ulike tilgangar til kontinuitetsomgrepet***

Det er ulike måtar å kategoriserer kontinuitet og diskontinuitet på. Dette prosjektet støttar seg på følgjande fire kategoriar: *Fysisk kontinuitet* handlar om samanhengar og brot mellom fysiske miljø. *Sosial kontinuitet* handlar om at overgangen kan medføra nye sosiale vilkår ved at barnet går frå å vera barnehagebarn til skuleelev, og rører ved spørsmål som har med relasjon og identitet å gjera. *Filosofisk kontinuitet* er knytt til dei pedagogiske og verdimesige føresetnadane for innhald og arbeidsmetodar i institusjonane (Broström, 2009, s. 25–26; Dunlop & Fabian, 2002, s. 35). Broström (2009) løftar i tillegg fram ein fjerde kategori; *Mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skule* (Broström, 2009, s. 26), som handlar om kva forventningar barn har til kva skule er for noko. Sjølv om dei fleste barn har eit balansert syn på kva skule inneber, er nokre barn redde for at dei ikkje vil klare å innfri skulen sine forventningar og ser på skulen som eit autoritært system (Broström, 2007, s. 19–22).

### ***Å støtte barna i overgangen -som grensearbeider og gjennom grenseobjekt***

Barn kan ikkje skape samanheng og heilskap i livet mellom barnehage og skule på eiga hand. Det er den profesjonelle vaksne som skal gjere (Tveitereid, 2019, s. 9). Medan barna er dei som aktivt kryssar grensene, og kan forståast som grensekryssarar, kan lærarar i barnehage og skule og SFO-medarbeidarar bli forstått som grensearbeidarar (Akkerman & Bakker, 2011; Hogsnes, 2020, s. 129). Tankane kring grensearbeidarane si støttande hand i overgangsreisa er tett knytt opp mot Vygotsky (1978) sine teoriar om den proksimale utviklingssone, som handlar om at læring og utvikling skjer i samspel med andre med meir kunnskap enn ein sjølv. Ein må sjå på forholdet mellom kva barnet kan klare åleine og med hjelp. Mellom desse forholda ligg den proksimale utviklingssona, og det er i denne sona læring og utvikling skjer (Vygotsky, 1978, s. 86). Å støtte barna i overgangen krev kommunikasjon og samarbeid på tvers av institusjonane. På den eine sida kan grensearbeidarar ha som oppgåve å byggje bru mellom institusjonane, og skape samanheng, samstundes som ein på den andre sida skal ivareta institusjonane sin eigenverdi (Akkerman & Bakker, 2011, s. 140). Akkerman og Bakker (2011) peikar på at det ikkje berre er personar som kan vere med på å skape erfaring av samanheng i overgangar, men også grenseobjekt. Grenseobjekt kan vere fysiske objekt som blir med frå barnehage til skule. Grenseobjekt kan fungere som eit felles referansepunkt og bidra til å skape felles forståing og samarbeid på tvers av institusjonar (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141) Det særleine med slike objekt er at dei både er gjenkjennelege for barna på tvers av settingar, samstundes som dei er fleksible i

tolking og bruk (Hogsnes, 2017, s. 20). Akkerman og Bakker (2011) viser likevel til at ein bør ha ei bevisst haldning til bruk av grenseobjekt og argumenterer for at grenseobjekt kan vere uklare og vanskelege å definere då ulike aktørar kan ha forskjellige tolkingar og forståingar av objekta (s. 141).

## **2.4 Literacy i eit overgangsperspektiv**

I innleiinga viste eg til kommunen min sin språkplan, som med anna handla om å skape ei heilskapleg språkopplæring, - frå barnehage og oppover gjennom skuleløpet. Språkplanen kan sjåast på som eit verktøy for å skape samanheng for dei unge språkbrukarane. Det finst mange definisjonar på kva språk er, men dei fleste forskarar definerer språk som eit system av symbol som gjer at me kan formidla meining til oss sjølv og til andre (Bruner, 1883). Språk er med andre ord, om det så kjem i ei skriftleg, verbal eller nonverbal form, eit symbolsystem. Språk handlar om kultur, å skaffa seg forståing, å gjera seg forstått, og er heilt sentralt i menneske sin identitetsdanning. Betydinga av å meistra eit språk bidreg til å skape oss ein identitet og å gi oss sjølvfølelse (Gjems, 2016, s. 17). Å skape ei heilskapleg språkopplæring handlar å byggje vidare på tidlegare erfaringar barn har med språk. I det følgjande vil språkplanen knyttast opp mot omgrepet literacy, ved å tydeleggjere korleis ein kan sjå på literacy i eit overgangs- og utviklingsperspektiv.

### ***Kva er literacy?***

Literacy handlar om å skape meining i eigne og andre sine tekstar ved hjelp av teikn (Blikstad-Balas, 2019, s. 15), og kan slik sett sjåast på som ein dugleik. Literacy handlar likevel om meir enn sjølvve avkodinga av bokstavteikn og lesing og skriving i teknisk samanheng, og til grunn for denne masteroppgåva ligg ei brei oppfatning av omgrepet literacy (Kern, 2000, s. 6–7). I eit bredt og utvida syn på literacy blir det vektlagt at det er mange måtar å skape meining på, og at språk og tekst alltid er ein del av ein sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2019, s. 15). Literacy er eit samansett omgrep, noko som inneber at ein det må bli sett på som fleirtydig (Barton, 2007, s. 14; Skaftun, 2014, s. 3; Snow, 2006, s. 2). Blikstad-Balas (2019) viser til to hovudinngangar; Literacy som kognitive dugleikar og literacy som sosial praksis (s. 16-19). Det kognitive- og sosiale perspektivet er ikkje konkurrerande perspektiv, men kan sjåast på som to forskningstradisjonar som vektlegg ulike aspekt ved literacy (Blikstad-Balas, 2019, s. 16). Barton (2007) viser også til, med eit sosiokulturelt utgangspunkt, kor omfangsrik literacyomgrepet er. Han seier med anna at literacy er ein sosial aktivitet som best kan beskrivast gjennom menneske sine literacypraksisar som dei bruker i literacyhendingar. Literacyhendingar handlar om alle

situasjonar i livet vårt som involverer skriftspråk, medan literacypraksisar refererer til eit felles mønster i bruken av lesing og skriving i spesielle situasjonar (Barton, 2007, s. 35–36). Vidare poengterer Barton (2007) at menneske assosierer ulike typer literacyaktivitetar til ulike domene i livet sitt. Dette handlar om at menneske innehar ulike typar literacy, kopla til ulike områder i livet sitt. I denne samanhengen snakkar ein gjerne om «literacies». Fleirtalsformen understreker at det finst mange ulike praksisar, og at literacy ikkje nødvendigvis er det same i ulike kontekstar (Kulbrandstad, 2018, s. 60). Literacy baserer seg på eit system av symbol, og symbola blir brukt til kommunikasjon med andre, men også for å representere verda for oss sjølv (Barton, 2017, s. 35). For at symbol skal ha overføringsverdi mellom menneske må ein ha eit felles system. Bokstavar, tal og bilete er eksempel på slike felles symbol. Barton (2007) viser også til at den historiske dimensjonen er sentral for å forstå literacy i ein sosial og kulturell samheng (Fast, 2007, s. 37). Dette handlar om at alle har med seg ulike erfaringar med literacy i bagasjen, og at dei ulike erfaringane er skapt og er heile tida i utvikling ut i frå både individuelle, sosiale og historiske hendingar.

### ***Tidleg literacy***

Når fem- og seksåringane startar på skulen har dei fleste ein klar forventning om at ein skal lære å lese å skrive. Undervisning i lesing og skriving har tidlegare vore knytt til førestillinga om at barn på eit passande tidspunkt er modne til å lære seg å lese å skrive gjennom formell undervisning. I engelskspråkleg litteratur har denne tradisjonen blitt kalla reading readiness, og går ut på at undervisning i lesing foregår på skulen sitt område og blir ivaretatt av ein lærar, som ut frå ein gitt metode fører barna inn i skriftspråket (Fast, 2007, s. 31). Literacytradisjonen utfordrar tankesetta kring reading readiness. Her blir ikkje lesing berre sett på som ein dugleik i å avkode og forstå skrivne tekstar, men som ein praksis som til ein kvar tid blir påverka av sosiale og kulturelle omstende. Barnet mottek ikkje berre undervisning i lesing, men blir og skriftspråkleg sosialisert (Korsgaard og Vitger, 2011, s. 16). Språkinnlæringa som skjer frå eit barn blir født og til dei er om lag 8 år går under nemninga *tidleg literacy*. Det handlar med anna om at barn utviklar eit impressivt og ekspressivt vokabular, forståing av at ord representerer hendingar og fenomen, og forståing kring språket sin form og syntaks (Blikstad-Balas, 2019, s. 24; Gjems, 2016, s. 14). Gjennom dette perspektivet tek ein altså utgangspunkt i at literacy ikkje er noko som vert innleia når barna starta på skulen, men at barnet alt har gjort seg mange erfaringar med literacy (Barton, 2007, s. 47). Barn ser foreldre lese, skrive, snakka i telefon og skrive på data. Barn gjer det same. Dei imiterer dei vaksne sin måte å lese ei bok på og «les» med ei spesiell stemme. Ein kan ta

utgangspunkt i at sjølv eit lite barn kan få ein identitet som lesar på denne måten (Fast, 2007, s. 42). Å kjenne att namnet sitt er ein av dei fyrste konsise teikna på barn sin tidlege literacy. Barns kunnskap om namnet sitt blir hevda å spela ein signifikant rolle i den tidlege skriveutviklinga, med tanke på å knytte bokstav til lyd (Bloodgood, 1999, s. 364), men er og knytt til «å markera identitet» (Juuhl, 2020, s. 30). Barn bruker tekstar til å kommunisera og handla sosialt, også før dei meistrar skriftspråket. Blant anna kan tekstar vere artefaktar i leik (Juuhl, 2020, s. 27-28).

### ***Eit dynamisk leike- og læringsomgrep***

Grunnlaget for å lære å lese og skrive vert lagt i dei tidlege åra, blant anna i barnehagen (Gjems, 2016, s. 22). Det beste utgangspunktet for å fremme barn sin tidlege literacy er å utnytte situasjonane der eit eller fleire barn grip tak i noko som skjer, og som vekker interesse. Internasjonal forskning viser at barn i barnehagealder ikkje lærer godt når dei møter ord, omgrep og kunnskap lausriven frå dei kontekstane dei kjenner og er involvert i. Dei lærar derimot mest når dei for eksempel engasjerer seg i leik og i estetiske og fysiske aktivitetar, og fleire studiar finn at barn ofte bruker sitt mest avanserte ordforråd nettopp i leik (Blikstad-Balas, 2019, s. 24; Gjems, 2016, s. 23–24). Broström (2019) hevdar at det er nyttig i eit overgangsperspektiv å arbeide for at barnehage og skule har ei felles plattform; eit felles leikbasert læringsomgrep, og at dette vil vere med å bygge bru for barna i deira overgangsreise (s. 95). Dette kan tolkast dit at felles praksisar også kan fungere som eit grenseobjekt (Akkerman & Bakker, 2011). Sjølv om leiken i seg sjølv har ein eigenverdi (Lillemyr, 2011, s. 16), kan den også spele ei viktig rolle innanfor læring (Pyle & Danniels, 2017). Dette betyr ikkje at leik og læring skal overskygge kvarande og gjerast identiske med kvarande (Broström, 2019, s. 95). Poenget er å dra nytte av karakteristiske trekk ved leiken og integrere dei i eit felles læringsomgrep. Broström (2019) drar fram fire dimensjonar som kan karakterisere leik. Leik kan for det fyrste karakteriserast som ein aktivitet som er indre motivert, det vil seie at barnet leikar for å leike. For det andre kan leiken karakteriserast ved at røynda vert suspendert. Dette vil seie at når barna leikar går dei inn i ei fiksjonsverd der dei lagar seg førestillingar og utfører fiktive handlingar. Eit tredje trekk ved leiken er at det leikande barnet kjenner på autonomi og sjølvbestemming, og eit fjerde trekk handlar om samspelet i leiken, altså at leik er kommunikasjon (Broström, 2019, s. 83). Dimensjonane er integrert i eit dynamisk leke- og læringsomgrep, der ein tek utgangspunkt i at barnet lærar gjennom sosial interaksjon og læringsaktivitetar som er blir opplevd som meiningsfulle og nyskapande for barna. Eit slik utgangspunkt opnar opp for eit læringsforløp som støttar

barnehagebarnet sin måte og lære på, samstundes som lærarar i skulen bør la seg inspirere til ein dynamisk måte å leggje til rette undervisninga på. Dette kan gi dei gryande skulebarna dei beste føresetnadane for å finne seg til rette på skulen (Broström, 2019, s. 97).

### **3 Tidlegare forskning**

I følgjande kapitel viser eg fyrst til norsk og internasjonal forskning på barneperspektivet i overgangen mellom barnehage generelt. Her støttar eg meg blant anna på Hølland et al. (2021) sin arbeidsrapport med temaet overgangen frå barnehage til skule. Vidare viser eg korleis eg gjorde eit litteratursøk for å finne relevant forskning kring literacy i eit overgangsperspektiv, og legg fram eit utval relevante artiklar frå søket.

#### **3.1 Norsk og nordisk forskning på barneperspektivet i overgangen mellom barnehage og skule**

På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet er det satt ned ei prosjektgruppe som skal evaluere seksårsreformen. Kravet til oppdraget er blant anna å styrke kunnskapsgrunnlaget om dei yngste elevane og korleis dei blir ivareteke på skulen, med sikte om å innretta skulen slik at den betre tek i vare behova til dei yngste elevane (Bjørnstad et al., 2022, s. 1). Fyrste delrapport er alt publisert. Den set søkelyset på premiss for – og trekk ved fyrsteklasse, og tek utgangspunkt i svar på spørjeskjema frå skuleeigarar, skuleledarar og fyrsteklasseleiarar. I samanheng med prosjektet er det også blitt gjort gruppesamtalar med elevar i fyrsteklasse. Ein grundig analyse av barn sine opplevingar kring overgangen frå barnehage til skule vil komme i delrapport 2, og i sluttrapporten frå evalueringa (Bjørnstad et al., 2022, s. 79). Det blir likevel vist til nokre sitat som belys barneperspektivet i delrapport 1. Kort oppsummert viser utdrag frå sitata at:

- Barn har veldig ulike erfaringar av kva aktivitetar dei gjorde i barnehagen, noko som bekreftar at barna møter skulen med ulike erfaringar.
- Seksåringane har behov for eit variert tilbod av leikemoglegheiter og leikemateriell.
- Elevane snakkar oftast om den leiken som skjer i friminuttet.
- Det er eit sagn etter rolleleik.

I samanheng med prosjektgruppa sitt arbeid kring evalueringa vart det laga ein arbeidsrapport for å kartlegge relevant fagfelleverdert forskning i Norden og i Noreg (Hølland et al., 2021, s. 5). I arbeidsrapporten viser Hølland et al. (2021) til sju studiar som set lys på barn sine perspektiv i overgangen frå barnehage til skule. Studien til Eskelä-Haapanen et al., (2017) viser at barnehagebarna uttrykk både positive og negative forventningar knytt til relasjonar,

læring og dei nye krava skulen stiller til dei som elevar (s. 1446). Barna var spesielt opptatt av å oppretthalde vennskap, og såg fram til å få seg nye venner på skulen. Eit utval barn uttrykte bekymring for om dei kom til å meistra å i større grad klara seg sjølv. Dette handla til dømes om å finne vegen til og frå og på skulen og å kle seg sjølv. Sjølv om nokon også ytra bekymring kring det å lese og skrive, viste ein stor prosentandel av barna til at dei såg fram til nye læringsutfordringar (Eskelä-Haapanen et al., 2017, s. 1454). Dette kan forståast som om barna gradvis er i gang med å oppfatte seg sjølv som elevar (Hølland et al., 2021, s. 36). I Ackesjö (2013) sin studie der det blir peika på at overgangsprosessane startar lenge før barna møter skulen for fyrste gong, og at prosessen må sjåast på som sirkulær framfor lineær (Ackesjö, 2013, s. 387). Med dette meiner ho at etter kvart som barna får meir og meir kunnskap om skulen må dei få moglegheit til å re- og dekonstruere erfaringane dei har gjort seg og forventningane dei har til skulen. Funna viser til at skulen sine rutinar verkar uklare, og i nokre høve skuffande for barna (Ackesjö, 2013, s. 397-401). Det blir vist til at dei vaksne si støtte og forklaringar kan vere med på å skape forståing for dei nye rutinane skulen representerer (Ackesjö, 2013, s. 399). I artikkelen blir det og framheva at barn har forskjellige forventningar til skulen. Der nokon barn opplev at skulen ikkje er nok «skule-aktig» er andre glade for at skulen har visse likskapstrekk med barnehagen (Ackesjö, 2013, s. 401). Artiklane til Einarsdottir (2010, 2011a, 2011b), som er skriven ut av same islandske studie, er eit utval elevar er følgd over tid (Hølland et al., 2021, s. 65). Når barna i studien diskuterer skilnader mellom barnehage og skule trekk dei fram at dei lærar andre ting på skulen enn i barnehagen. Dette er spesielt knytt til fag, at det ikkje er kviletid, leiketid og store ute- og inneareal slik som dei hadde i barnehagen (Einarsdottir, 2011a, s. 746). Barna trekk fram at skulen har strengare rammer enn barnehagen, at dei må vente meir, og leik berre lov er når det er friminutt. Barna ser på lesing, skriving og rekning som hovudaktivitetane på skulen, at læraren si oppgåve er å lære dei noko, og at dei sjølv har liten innflytelse på eiga læring. Barna trekk fram at det dei liker best med skulen er å leike i friminutta (Einarsdottir, 2010, s. 171-172). I studien blir det og belyst korleis barna opplevde å gjere seg klare til skulen. Barna trekk fram at det viktigaste dei lærte i barnehagen var knytt til samarbeid og relasjonar (Einarsdottir, 2011a, s. 748). Dei fortel vidare at dei øvde på å sitte stille og på å rekke opp handa (Einarsdottir, 2011a, s. 750–751). Einarsdottir (2011b) rekonstruerer også barna sine minner om barnehagen midtvegs i fyrsteklasse. Ho finn at det barna hugsar best frå barnehagen er uteleik og relasjonar til andre barn, og til spesielle barnehagelærarar (s.387).

### 3.2 Norsk og internasjonal forskning på barneperspektivet på literacy i eit overgangsperspektiv

Hølland et al. (2021, s. 30) skriv at sjølv om det er forska ein del på barnehage og skule ut i frå barn sine perspektiv, er det likevel forska mindre på barns sine perspektiv på klasserommet sine praksisformer i overgangen frå barnehage til skule (Hølland et al., 2021, s. 30). Ut i frå dette kan ein og anta at det er gjort lite forskning på barn sine opplevingar kring literacypraksisar i overgangsperspektiv. Med utgangspunkt i dei nemnde behova for vidare forskning, men også med omsyn til prosjektet sitt tredje forskingsspørsmål, er det interessant å utforske kva forskning som er gjort spesifikt på barn sine erfaringar med literacy i overgangen frå barnehage til skule. I det følgjande gjev eg greie for korleis eg gjorde eit systematisk litteratursøk, og viser til artiklar som er relevante for dette prosjektet.

#### Litteratursøk

I søket vart det brukt ulike søkeord og kombinasjonar, til dømes *barn sine perspektiv*, *literacy* og *overgang mellom barnehage og skule*, både på norsk og engelsk. Databasane ERIC, Academic Search Premier, SocINDEX og Oria blei nytta. Kombinasjonen av desse orda gav svært få treff, noko som indikerer at det finst lite forskning på barneperspektivet på literacy i eit overgangsperspektiv. Søker vart difor utvida til barneperspektivet på literacy i barnehage og i skule, med håp om å få resultat som også kunne relatere til eit overgangsperspektiv. Søkestrengen som blei nytta er beskriven i Tabell 11. Søkeorda består av ulike variasjonar med tilnærma same mening. Tabellen viser også korleis trunkering blei nytta på nokre ord, for å få med ulike variantar av orda, og korleis eg brukte frasesøk, ved å bruke hermeteikn på søkeomgrep som bestod av fleire ord.

**Tabell 1:** Søkestreng gjort i Eric, Academic Serch Premier, SocINDEX og Oria

Søkeord 1:		Søkeord 2		Søkeord 4
<b>Å forske med barn</b>		<b>Literacy</b>		<b>Barnehage/skule</b>
«Barn sine perspektiv» <b>OR</b>		Literasitet <b>OR</b> “tidlig		Barnehage <b>OR</b>
Barneperspektiv <b>OR</b> «Barns		literasitet” <b>OR</b> Lesing <b>OR</b>		Småskole <b>OR</b>
stemmer» <b>OR</b> «Childrens		Skriving <b>OR</b> Navn <b>OR</b>		Førsteklasse <b>OR</b>
perspective*» <b>OR</b>		Bøker <b>OR</b> literacy <b>OR</b>		“Formal schooling” <b>OR</b>
«Childrens voice*» <b>OR</b>	<b>AND</b>	“early literacy” <b>OR</b>	<b>AND</b>	Kindergarten <b>OR</b>
«Childrens view*» <b>OR</b>		“emergent” literacy <b>OR</b>		“Primary school” <b>OR</b>
“Barns erfaringer” <b>OR</b>		“literacy development”		“first year at school”
“Childrens experience” <b>OR</b>		<b>OR</b> “literacy practice*”		

“barns ståsted” OR

“childrens beliefs”

OR reading OR writing

OR book\* OR Name\*

Vidare blei søket avgrensa til å gjelde fagfelleverderte artiklar, publisert frå 2010 og 2023. Søket enda opp med 164 treff til saman i ERIC, Academic Search Premier, SocINDEX og 30 treff i Oria. I utveljingsprosessen tok eg fyrst ei intuitiv tilnærming og las overskrift og nøkkelord. Artiklane som openbart mangla eitt av elementa i søkestrengen, vart sett vekk ifrå. Eit viktig skilje i denne delen av prosessen var om det i dei ulike artiklane vart forska *på* eller *med* barn. Forsking frå land eg ikkje kjenner utdanningssystemet til vart òg ekskluderte. Etter denne fasen sat eg igjen med 26 artiklar. To av artiklane vart ekskluderte fordi dei ikkje låg under «open access». Ein konsekvens av dette er at relevant litteratur kan ha gått tapt. Abstrakta i dei 24 artiklane vart lesne, og relevante artiklar vart lesne i sin heilskap. 6 artiklar vart vurdert som spesielt relevante for dette prosjektet.

### ***Relevant litteratur og forskning***

Artiklane som er tatt med i følgjande avsnitt har sitt forskingsfelt både frå barnehage og skule. Dei representerer og ei bredde innanfor temaet literacy og tidleg literacy. Sjølv om utdanningssystema er noko ulike, representerer artiklane perspektiva til barn i alderen fire til sju år. Artiklane kunne kategoriserast etter følgjande tematisk mønster: 1. *Barn sine oppfatningar kring spennet mellom leik, læring og literacy*, 2. *Barn sine erfaringar med literacy* og 3. *Artefaktar i samanheng med barn sine tidlege literacyerfaringar*.

### ***Tema 1: Barn sine oppfatningar kring spennet mellom leik, læring og literacy***

I Tabell 2 er ein skjematisk oversikt over artiklane som er plassert under tema 1.

**Tabell 2** Artiklar tilhøyrande tema 1: Barn sine oppfatningar kring spennet mellom leik, læring og literacy

‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities (Breathnach et al., 2017)

**Tema:**

Barn sine perspektiv på klasseromsaktivitetar

**Metode:**

Kvalitativ undersøking som brukte mosaikktilnærming for å samle inn data. Blant anna teikningar, feltnotat, intervju av barn og lærarar, videoobservasjonar vart nytta som metodiske verktøy.

**Føremål:**

Å utforske barn sine perspektiv på klasseromsaktivitetar, og barna sine oppfatningar av arbeid og leik.



Kindergarten children's perspectives on play and learning (Pyle & Alaca, 2018)

**Tema:**

Barn sine oppfatningar av forholdet mellom lek og læring i barnehagen

**Metode:**

Kvalitativ undersøking som brukte intervju med ein open spørsmålsstil

**Føremål:**

Undersøke om barna ser på lek og læring som motsetnader eller som komplementære aktivitetar. Det vart også sett på korleis oppfatningane til barna kunne verke på praksis i barnehagen.

---

I desse artiklane, gjennom døme på «læring» eller «arbeid», blir barn sitt syn på literacy i lek og læring aktualisert. Begge studiane peikar på ei spenning mellom leikeomgrepet på eine sida, og lærings- eller arbeidsomgrepet på den andre. I studien til Breathnach et al. (2017) vert det peika på at barn ofte ser på skulen som ein stad *å arbeide* framfor *å leike*, og at på skulen har dei vaksne regien. *Å arbeide* blir i artikkelen definert som aktivitetar som finn stad saman med ein vaksen og gjerne på ein pult, medan aktivitetar som skjer på golvet utan ein vaksen tett på blir kategorisert som lek (Breathnach et al., 2017, s. 440–441). Forskarane finn at barna såg på lese- og skriveaktivitetar som arbeid i dei settingane kor læraren hadde definert aktiviteten som noko anna enn lek, til dømes gjennom ein timeplan (Breathnach et al., 2017, s. 446). I desse døma snakka barna om skrivning som arbeid, og noko dei ikkje foretrakk. Dei sat eit klart skilje mellom arbeid og lek. Når rammene var friare ved at dei opplevde sjølvbestemming og at dei hadde eit aktørskap i aktivitetane definerte barna det som lek. Under desse aktivitetane fungerte læraren som ein fasilitator i leiken, men og for aktivitetar som ein gjerne knyt til tradisjonelle og vaksenstyrte lese- og skriveaktivitetar. Barna viste seg meir positive til læraren si opplæring når dei sjølv opplevde aktiviteten som lek. I leiken tok også barna på eige initiativi bruk skriftspråk (Breathnach et al., 2017, s. 446–447). Pyle og Alaca (2018) utforskarar også barn sine oppfatningar av forholdet mellom lek og læring. Dei fann at barn har ein dynamisk forståing av omgrepa, og at klasseromskonteksten er avgjerande for om barna ser på lek og læring som motsetnader eller komponentar som kan utfylle kvarandre. Barn som gjekk i klassar der ein hadde eit rikt utval av leikemateriell, der klasserommet oppmuntra til lek, - og der dei vart presenterte for mange forskjellige måtar å leike på, såg på lek og akademisk læring som noko som kunne overlappa kvarandre. Medan barn som gjekk i klassar der det var lite leikemateriell og der frileik var den mest dominante leikeaktiviteten, såg på lek og læring som motsetnader. Oppfatninga kring lek og læring var med andre ord i stor grad knytt til kva leikeerfaringar dei ulike barna hadde gjort seg inne i klasserommet (Pyle & Alaca, 2018, s. 1067). Det vert og peika på at i klasserom der barn

beskriv leik og læring som noko som heng saman var læraren aktivt med i leiken, både som deltakar og fasilitator. I det motsette tilfellet var læraren ikkje med i leiken, men eit forstyrrende element, som til dømes tok ut små grupper for å gjere noko anna (Pyle & Alaca, 2018, s. 1071).

### ***Barn sine erfaringar med literacy***

Tabell 3 er ein skjematisk oversikt over artiklane som er plassert under tema 2

<b>Tabell 3</b> Artiklar tilhøyrande tema 2: Barn sine erfaringar med literacy		
I'm gonna get it for my birthday: Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school (Henning, 2020)		
<b>Tema:</b>	<b>Metode:</b>	<b>Føremål:</b>
Barn sin forståing og oppleving av skulen sine literacypraksisar	Etnografisk studie. Observasjon, intervju med barna, video – og lydopptak, dokumentanalyse av lærarar sin planleggingsskjema, analyse av barn sine skriftlege arbeid, feltnotat.	Gi innsikt i barn sine perspektiv og erfaringar med literacypraksisar i skulen, og bidra til utvikling av pedagogiske tilnærmingar som tek i vare barn sine behov og interesser.
Transition to school: children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling (Cronin et al., 2022)		
<b>Tema:</b>	<b>Metode:</b>	<b>Føremål:</b>
Barn sitt syn på literacypraksisar i overgangen frå barnehage til skule.	Kvalitativ studie der digital historieforteljing, som inkluderte bilete og munnlege beskrivingar, blei brukt for å fange barna sine stemmer	Utforske barn sine opplevingar av samanheng og brot mellom barnehagen og skulen sine literacypraksisar, og ut i frå dette komme med implikasjonar for vidare praksis.

Desse artiklane har barn sin forståing og oppleving av literacy som hovudtema. Sjølv om begge artiklane også viser til literacy som ein kognitiv dugleik, posisjonerer forfattarane i begge artiklane seg til literacy som ein sosial praksis. Hennig (2020) skriv at frå dette perspektivet er det viktig å forstå kva literacy *betyr* for barna, og at literacypraksisar ikkje kan bli studert som ein sjølvstyrande faktor som er separert frå det sosiale livet i klasserommet (s. 709). I artikkelen møter me Dean og får bli med i hans arbeid med å skrive ut ein tekst om favorittleika si. Skrivinga til Dean viser seg å vere ein kompleks prosess der teksten blir skapt både individuelt, men i størst grad i samhandling med andre elevar. Dean går slik sett inn i ein posisjon som literacydeltakar i klasserommet (Henning, 2020, s. 722). Utfordringar undervegs i skriveprosessen blir løyst i det sosiale fellesskapet, og Dean er i denne settinga positiv til

skriveaktiviteten. Det vert det hevda at lærarar i for stor grad er opptatt av at barn skal prestere som enkeltindivid i literacyopplæringa, at barn sine egne perspektiv ikkje blir godt nok tatt i vare, og at ein ikkje i stor nok grad legg til rette for literacypraksisar i ein sosial kontekst (Henning, 2020, s. 727–728).

I artikkelen til Cronin et al. (2022) blir det vist til kva literacyaktivitetar to barn likte i barnehagen, og vidare dei fyrste månadane på skulen. Funna viser at dersom literacypraksisane mellom dei to institusjonane er kjende er det meir komfortabelt for barna å delta i dei. I dei situasjonane der literacypraksisane var nye for barna, viste det seg som ei støtte at reglar og rutinar kring praksisane var tydelege (Cronin et al., 2022, s. 110). Barna fortel om fleire literacypraksisar dei opplev som like i barnehagen og på skulen, men at den største forskjellen er at praksisane i høgare grad var lærarinitierte på skulen, og at det var større fokus på dugleik. Barna i denne studien viste seg positivt til lærarstyrte aktivitetar, og til dei nye formene for literacy så lenge dei fekk støtta dei trengde frå læraren. I artikkelen blir det konkludert med at det er viktig at lærarar på skulen blir kjende med barna sine tidlegare vanar, ekspertisar og preferansar innanfor literacy når ein skal planlegge den formelle lese- og skriveopplæringa (Cronin et al., 2022, s. 119).

### *Artefaktar i samanheng med barn sine literacyerfaringar*

Tabell 4 er ein skjematisk oversikt over artikkane som er plassert under tema 3

<b>Tabell 4</b> Artiklar tilhøyrande tema 3 Artefaktar i samanheng med barn sine tidlege literacyerfaringar		
“You need a phone and camera in your bag before you go out!”: Children’s play with imaginative technologies (Bird, 2020)		
<b>Tema:</b>	<b>Metode:</b>	<b>Føremål:</b>
Korleis imaginær teknologi i leik spelar inn på barn sin teknologiske literacy.	Etnografisk studie gjort i to barnehagar. Data vart samla inn gjennom deltakande observasjon, videoopptak og fotografi.	Utforske barn sin fantasileik, der imaginær teknologi vart brukt som artefaktar i leiken, og vidare skape forståing kring samanhengen mellom imaginær teknologi og barn sin utvikling innanfor digital literacy.
Children’s experiences of continuity in the transition from Kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects (H. Hogsnes, 2015)		
<b>Tema:</b>	<b>Metode:</b>	<b>Føremål:</b>
Barn sine erfaringar med samanhengen mellom barnehage og skule.	Multimetodisk design som kombinerer foto barna tok sjølv, dialog og samtalar i fokusgrupper.	Vise korleis grenseobjekt, der i blant biletebøker kan bidra til at barn får erfare kontinuitet i overgangen frå barnehage til skule.

Bird (2020) peikar på at digital teknologi blir meir og meir framtrudande i samfunnet, også for yngre barn. Dette må ein ta omsyn til når ein legg til rette for leik i barnehagen og skulen. Leiken reflekterer ofte samfunnet, og må gjerast samfunnsaktuell (Bird, 2020, s. 166). Dette kan imaginær teknologi, til dømes datamaskinar og telefonar vere med å bidra til. Teknologi kan lære barn å skape, dekonstruere og forstå forskjellige aspekt kring literacy (Bird 2020, s. 167). Funna viser at barna imiterer vaksne sin bruk av ulike former for teknologi, til dømes ved å skrive meldingar eller å sveipe i ulike magasin på telefonen (Bird 2020, s. 171-172).

I artikkelen til Hogsnes (2015) blir det vist til korleis artefakter kan fungere som grenseobjekt mellom barnehage og skule. Ho viser til at datamaterialet viser til ei rekke gjenstandar som kan nyttast som grenseobjekt, som kan relaterast til vennskap og leik. Men grenseobjekta barna framheva kan og knytast til litteratur; nemleg biletboka (Hogsnes 2015, s. 7). I artikkelen møter me Torvald som ytrar stor glede av å møte ei biletbok han har erfaringar med frå barnehagen då barnehagen besøker skulen for fyrste gong. Han grip til noko kjent i klasserommet. I artikkelen kjem det likevel fram at når Torvald har starta på skulen er biletboka er fråverande, og har slik sett eit uutnytta potensiale. Hogsnes (2015) løftar fram at det er viktig at skulen har kjennskap til barn sine tidlegare erfaringar med biletbøker, og at barn må inkluderast i arbeidet med å legge til rette for grenseobjekt (s. 10).

### ***Oppsummering***

I dette kapitelet er det teoretiske rammeverket og tidlegare forskning som er relevant for dette prosjektet presentert. I det følgjande kapitelet gjer eg greie for det metodiske rammeverket.

## **4 Metodisk tilnærming**

Heilt sentralt i dette prosjektet står eit ynskje om å få fram kva syn barna sjølv har kring overgangen frå barnehage til skule. Fyrst vert forventningar kring til barna si deltaking i prosjektet forankra. Vidare vert det gått inn på prosjektet sitt design, før det vert gjort greie for dei metodiske vala. Her blir mosaikktilnærming presentert, ein forskingsmetode som tek utgangspunkt i at barn har ei rekke måtar å uttrykke seg på. Deretter blir det vist til korleis data vart samla inn, før det blir reflektert kring forskningsetiske aspekt og prosjektet sin reliabilitet og validitet. Til slutt blir det vist til korleis datamaterialet er behandla og analysert.

### **4.1 Barna sin deltaking i forskingsprosjektet – medforskarar eller forskarassistentar?**

I dette prosjektet blir det i dei ulike fasane veksla på om ein kan posisjonera barna som objekt eller subjekt, om ein tek utgangspunkt i barneperspektivet eller barna sine perspektiv, og om forskingsprosjektet tenderer mot modus 1 eller modus 2 (Nowotny, 2001; Svendby et

al., 2019). I kraft av å utforme problemstilling er det eg som har satt føringar for prosjektet. Eg såg likevel at både barna sine perspektiv og barneperspektivet i ulike grader kom til å vere framtreddane ut i frå måten eg valde å samle inn og analysere data på. Eg har med andre ord sett føringane innleiingsvis ut i frå mine teoretiske- og erfaringsmessige perspektiv utan å involvere barna, medan eg i forskingsdesignet har tatt metodiske omsyn som har til hensikt å styrka barna sitt perspektiv.

Broström (2012) skriv i sin artikkel *Children's participation in research* at ein kan leggje til rette for situasjonar kor barna informerer oss om deira tankar eller samlar inn data via til dømes foto. Når ein gjer dette, skriv han, kan ein likevel ikkje kalle barna for medforskarar (s. 9). Sjølv om dette prosjektet vil tendere både mot modus 1 og modus 2 (Nowotny, 2001), og det vert streva etter å setje seg inn i både barneperspektivet og barns perspektiv (Svendby et al., 2019), er det til sjuande og sist min analyse som kjem ned på papiret. Barna er invitert inn i forskingsprosessen som aktive og bevisste *forskarassistentar*. Denne rolla tek i vare barnet som subjekt ved at dei vert lytta til og blir tatt seriøst. Deira bidrag blir sett på som essensielt for å finne svar på forskingsspørsmåla. Broström (2012) skriv vidare at ein som forskar må konstruere metodar barna er komfortable med og som gir dei ein god erfaring og oppleving som aktive bidragsytarar. I det følgjande vil eg beskrive korleis eg gjekk fram for å sikre dette.

#### **4.2 Kvalitativ studie med ei open og abduktiv tilnærming**

Dette prosjektet har ei kvalitativ forskingstilnærming, noko som inneber å forstå og skildra kva spesifikke menneske gjer, og kva mening desse handlingane har for dei (Postholm & Jacobsen, 2018). Då eg ynskja at barna skulle vere reelle bidragsytarar i prosjektet, har eg nytta ei abduktiv tilnærming. Med dette meiner eg at eg ikkje avviser mine egne teoretiske førestillingar, men at datainnsamlinga i stor grad vil vere med å utvikla teorien (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022). Dei analytiske temaa blei difor utvikla i etterkant av datainnsamlinga. Dette valet vart gjort på grunnlag av at barna skulle ha ein direkte innverknad på prosjektet, og ei formeining om at ei abduktiv tilnærming opna opp for at barna gjennom handlingar, språk og uttrykk blant anna hadde påverknadskraft på kategorisering av datamaterialet og at deira bidrag vart utgangspunkt for analysen.

#### **4.3 Datainnsamling**

I følgjande del beskriv eg korleis eg gjekk fram for å samle inn data. Eg forklarar fyrst kva førebuingar som vart gjort, og korleis eg gjekk fram for å finne forskarassistentar, før eg

skriv om vald metode. Vidare gir eg eit transparent bilete av gjennomføring, før eg kort reflekterer kring forskarrolla og prosjektet sin retrospektive form.

### *Utval og førebuingar*

Studiens retrospektive kontekst stilte krav til at forskarassistentane, altså barna som er inviterte med inn i prosjektet, skulle få aktivere minner kring barnehagekvardagen. I forkant av datainnsamlinga vart to barnehagar kontakta via e-post med spørsmål om dei kunne stille førskuleområda til disposisjon. Desse barnehagane blei vald ut då dei er geografisk nær skulen eg jobbar på. Eg kjenner til barnehagane frå før gjennom overgangssamarbeid. Eg ytra ynskje om at ein av pedagogane som forskarassistentane kjenner var med på rundvisinga. Pedagogane og forskarassistentane har ei felles «historie» som skulle bidra til ei naturleg referanseramme med hensikt i at forskarassistentane fekk aktivere minna sine (Winger & Eide, 2015, s. 8). I den eine barnehagen vart det arrangert eit kort møte mellom meg og pedagogen som sa seg villig til å vere med. Hensikta med møtet var at pedagogen skulle setjast inn i føremålet med prosjektet. På møtet vart det også drøfta korleis pedagogen kunne vere med å framkalle minner. Dette møtet vart på grunn av tidsbegrensningar ikkje gjennomført i den andre barnehagen, og informasjon og avklaringar skjedde difor over e-post. Det var ikkje drøftingar kring metode eller gjennomføring i denne korrespondansen, berre stadfesting på at e-post var lest og at pedagog kunne vere til stades under besøket.

Rekrutteringa av deltakarar er det Blikstad-Balas og Dalland (2021) kallar eit føremålstenleg kriteriebasert utval. Dette vil seie at forskarassistentane er valt ut for å oppfylle kriterium som gagnar prosjektets føremål (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Då dette prosjektet hadde som føremål å belyse barn sine perspektiv på overgangen mellom barnehage og skule, var fyrste kriterium å rekruttere forskarassistentar som har erfaring både ifrå barnehage og skule. For å kunne reflektere over samanheng og brot i overgangen, måtte dei òg ha gjort seg erfaringar om korleis det er å gå på skule, samstundes som erfaringar frå barnehagen ikkje låg for langt bak i minnebanken deira. Det andre kriteriet var difor at utvalet skulle bestå av forskarassistentar som hadde gått mellom fire til seks månader på skulen. Det var òg eit kriterium at dei hadde gått i ein av dei to barnehagane som hadde stilt seg til disposisjon. Fyrsteklassingar er ingen homogen gruppe. Eit siste kriterium handla difor om - i den grad det er mogleg i ein kvalitativ studie - å skape breidde i utvalet. Intensjonen var at utvalet skulle representere mangfaldet ein kan møte i ei gruppe av seksåringar. Forskarassistentane skulle på kvar sin måte representere noko av variasjonsbreidda ein kan møte på i ein fyrsteklasse. Ved velje ut forskarassistentar med ulike preferansar og interesser

vona eg å få meir utav datamaterialet. Forskarassistentane som vart spurde om å delta er mine eigne elevar. Fordeler og ulemper kring dette blir løfta fram i kap. 4.8 *Personvern, informert samtykke og forskningsetiske refleksjonar*.

Om lag ein måned før datainnsamlinga vart elevane informert om prosjektet gjennom ein samtale. Eg fortalte om min motivasjon for å finne ut meir om korleis ein barnehagekvardag utspelte seg og korleis barn opplevde det å starte på skulen. I forskning som involverer barn, blir det framheva at dei vert myndeggjort når dei blir anerkjent som kompetente bidragsytarar i avgjerdsprosessar (Svendby et al., 2019, s. 6). I førebuingane hadde me difor ein samtale der eg fortalte eg difor at me vaksne i skulen og i barnehagen har samarbeida i mange år for at barn skal oppleva at det er godt, trygt og kjekt å starta på skulen, men at eg kjende på at eg ikkje visste nok om kva dei som spelte hovudrolla, barna sjølv, eigentleg meinte. Gjennom å vere med på prosjektet kunne dei bidra til å gi oss vaksne meir kunnskap om kva dei synst er viktig i overgangen, og slik sett vere med å påverke. Eg understreka også at eg trudde samproduksjonen ville bidra til at eg som lærar vart betre rusta til å ta i mot nye fyrsteklassingar i framtida. Vidare sette eg dei inn i korleis eg såg føre meg at me skulle samle inn data, men at premissa var at dette var eit samarbeidsprosjekt og at deira innspel i prosessen var viktige. Eg kom til å tre ut av rolla som «lærar» og inn i rolla som «forskar», og dei ut av rolla som «elevar» og inn som «forskarassistentar». Eg opplevde at forskaromgrepet var noko diffus for nokre av barna, og at dette var vanskeleg å forklare med ord. Me måtte difor bryte ned omgrepet saman. Ord som «finne ut av», «samarbeida» og «hjelp» var ord som gjekk igjen i samtalen, som gav meining og tilsynelatande verka til å vere ein motivasjonsfaktor for barna. Samtalen vart avslutta med beskjeden om at barna skulle få tenke over om dette var noko dei ynskja å vere med på. Dei vart og informerte om at foreldra eventuelt måtte samtykke til deltaking.

Etter om lag ei veke hadde alle forskarassistentane takka ja til å vere med å bidra. Dei kom ein etter ein, rake i ryggen, stolte og kry, for å levere samtykkeskjema frå føresette. - «Me skal hjelpe Monica å forske, forstår du», forklarte ein av forskarassistentane til nokre av klassekameratane som lurte på kva konvolutten innehaldt.

#### **4.4 Mosaikktilnærming som metode**

Forskningsdesignet i dette prosjektet er bygd opp med utgangspunkt i at å hente inn data gjennom verbalt språk ikkje representerer barn sine mange ulike uttrykksformer.

Mosaikktilnærming er difor vald som metode. Å bruke mosaikktilnærming for å få fram stemma til barn i forskning er utvikla av Alison Clark, og spring ut ifrå to forskingsprosjekt

med mål å belyse barn sine perspektiv (Clark, 2005, s. 29). Ho skriv at å bruke mosaikktilnærming som metode i seg sjølv er eit middel for å lytte til unge barn sine perspektiv (Clark, 2005, s. 29). Rammeverket har ein multimetodisk tilnærming, der ulike metodar, til dømes observasjon, intervju, teikningar og guida turar, vert kombinert som ulike puslebrikker og sett saman til ei samansett mening. Kvar metode dannar på denne måten ein del av mosaikken som representerer forskjellige delar av barn sitt bilete av verda (Clark, 2005, s. 31).

Under datainnsamlinga måtte eg også ta omsyn til to aspekt; at forskarassistentane skulle aktivera minna sine, og at dei skulle få formidla både minna og meningane sine gjennom eit breidt spekter av uttrykksformer. I tabell 5 legg eg fram dei metodiske brikkene som var utgangspunktet for mosaikken. Designet skal legge opp til at forskarassistentane får eit omgrep om minna sine, og kunna setta ord på eller relatere minna til andre erfaringar (Winger & Eide, 2015, s. 5). I tillegg til planlagde metodiske brikker var eg open for at forskarassistentane også kunne uttrykke seg på andre måtar, og dermed tilføre andre metodiske verktøy til prosjektet.

---

**Tabell 5** Metodiske brikker i mosaikken

---

<b>Metodiske verktøy:</b>	<b>Kommentar:</b>
Rundvisning med barnet som guide	Framkalle minner. La barna vise fram førskuleavdelinga i barnehagen og fortelje om stader, gjenstandar og aktivitetar som har vore viktige for dei.
Feltnotat	Rørslerute under besøket.
Stillbilete	Fange opp ansiktsuttrykk, blick, kroppshaldning under besøket.
Fotografi	Barnet får i oppgåve å ta tre bilete av det dei synst var det beste med barnehagen.
Laust strukturert samtale	Retrospektiv. Legge opp til at barnet sine forteljingar og ytringar kjem fram gjennom opne spørsmål. Fotografi, stillbilete og erfaringar frå rundvisinga kan vere utgangspunktet. Eks. på opne spørsmål: «Fortel meg om biletet du har tatt», «Kvifor valde du å ta nettopp dette biletet?», «Kva gjer du på dette biletet? Kan du fortelje?»

---

#### 4.5 Forskingsprosessen

Måten datainnsamlinga vart gjennomført på hadde til hensikt å gjere forskarassistentane i stand til å reflektere i ein retrospektiv kontekst og å leggje til rette for at



dei kunne uttrykke seg på andre måtar enn gjennom verbal tale. I følgjande del går eg meir detaljert inn på korleis eg planla at datainnsamlinga skulle gå føre seg.

### ***Plan over forskingsprosessen***

Forskarassistentane vart delt inn i to forskargrupper etter kva barnehage dei hadde gått i. I forskargruppe 1 var det tre forskarassistentar, medan det i forskargruppe 2 var fire. Datainnsamlinga blei delt inn i ein *Rundvisning med forskarassistentane som guide* og ein *laust strukturert samtale* i etterkant. Samtalen vart gjort når me kom att til skulen. Winger og Eide (2015) beskriv ein rundvisning som ei «vandring», og på same måte som dei, ynskja eg å posisjonere forskarassistentane som «vegvisarbarn» på sin gamle arena. «Vegvisarbarn» som metode inneber at forskarassistentane guidar meg som forskar gjennom ein barnehagekvardag, og at me stoppar opp ved dei hendingane som forskarassistenten dveler ved. Metoden kan difor sjåast på som ein hybrid mellom deltakande observasjon og intervju der hensikta er at forskaren prøver å danna seg eit bilete av korleis det har vore for barnet å vere i denne settinga (Winger & Eide, 2015, s. 8). Rundvisinga skulle bli dokumentert gjennom lydopptak, feltnotat, stillbilete og forskarassistentane sine bilete. Det var sett av rundt ein time til rundvisinga, og eg hadde stipulert følgjande plan, som også var sendt til barnehagepedagogane:

- 1030-1040: Forskarassistentane ser seg om og tar inn inntrykk.
- 1040-1045: Samling i samlingskroken.
- 1045-1100: Rundvising.
- 1100-1115: Fotooppdrag.
- 1115-1130: Me mimrar på uteområdet.

I etterkant av rundvisinga skulle me gå tilbake til skulen. Forskarassistentane fekk seg ein pause, og skulle vere skuleelevar og ha mattid og friminutt før me gjennomførte ein laust strukturert samtale i gruppene. Eg hadde førebudd nokre enkle spørsmål (vedlegg 10.1) i tilfelle samtalen stoppa opp.

### ***Pilotering***

Då datainnsamlinga er kompleks var det heilt naudsynt for meg som forskar å pilotere gjennomføringa. Pilotering vil seie å teste ut innsamlingsmetoden for å kunna justera, og eventuelt forbedra designet før ein samlar datamaterialet (Aa & Neteland, 2020, s. 61). Ved å iscenesette ein tilnærma lik situasjon var hensikta å teste ut og gjere eventuelle endringar i designet. Piloteringa handla også om å skape tryggleik i mi forskarrolle i møte med barna og

å vurdere forskingsvaliditeten og det forskningsetiske (Sampson, 2004, s. 383). Piloteringa gjekk føre seg om lag tre veker før den datainnsamlinga. Piloteringa vart gjennomført i ein barnehage som er knytta til ein annan skule, men eg kjenner deira praksis godt i frå eit foreldreperspektiv. Vidare kontakta eg tre fyrsteklassingar som har gått i den aktuelle barnehagen. To av desse sa seg villige til å hjelpe meg med å øve på gjennomføringa. Piloteringa synta at barna forstod oppdraget og meistra det tekniske kring å ta bilete. Tidsramma som var stipulert var og passeleg. Å vere deltakande observatør der eg skulle samhandle med barna samstundes som eg skreiv feltnotat og tok stillbilete var krevjande. Grunna barna sine rørslemønster såg eg likevel på det som naudsynt å halde på desse mosaikkbrikkene. Barna bevegde seg over heile avdelinga, og det var ikkje mogleg å dokumentere heile sekvensen gjennom lydopptak. Det barna fortalte gjennom handlingar var viktig å få med for å halde på prosjektet sin integritet. Eg bestemte meg difor for at under fyrste del av rundturen skulle eg trekke meg tilbake og gi barna fred til å ta inn avdelinga. Då kunne eg samstundes skrive feltnotat. Under den laust strukturerte samtalen sat me kring eit bord i barnehagen. Medan det eine barnet fortalte om sine bilete starta det andre å teikne med utstyr som tilfeldigvis stod framme. Dette teikneutstyret symboliserte viktigheita av å legge til rette for at barna kunne tilføre eigne metodiske brikker i mosaikken. Sjølv om ikkje nokon av pilotkandidatane brukte utstyret til å få fram stemma si, gav det meg innspel til at det under fokussamtalen måtte vere utstyr tilgjengeleg slik at det i høgere grad skulle vere tilrettelagt for at barna kunne gjere nettopp det. Sjølv om eg opplevde at det var vanskeleg å få med seg alt dei to barna sa og gjorde vurderte eg det som ei rett avgjersle at forskargruppa måtte bestå av mellom tre til fire forskarassistentar. Dei to barna som var med på piloteringa hadde like preferansar og framkalla minner som var veldig like, og ein kan anta at å vere bevisst ei viss variasjonsbredde i utvalet er eit viktig poeng.

#### **4.6 Gjennomføring og erfaringar**

Datainnsamlinga vart gjort på to ulike dagar, med ei veke i mellom. Til trass for nøye planlegging vart dei to gjennomføringane så ulike at eg har vald å presentera dei kvar for seg.

##### ***Gjennomføring med forskargruppe 1***

I forskargruppe 1 var det i utgangspunktet tre forskarassistentar som skulle delta. På datainnsamlingsdagen var ein av desse sjuke. I barnehagen vart me møtt av ein pedagog som hadde satt seg inn i prosjektet og som forskarassistentane kjende godt. Planen eg hadde skissert på førehand vart følgd både med tanke på innhald og struktur. Me hadde heile avdelinga for oss sjølve, og det var både tid og rom for rundvisinga. I oppstarten der

forskarassistentane skulle ta inn inntrykk og eg skulle skrive feltnotat var den eine forskarassistenten litt sjenert og reservert, noko som kom litt overraskande på meg. Den andre forskarassistenten var litt over alt og eg måtte fleire gonger tre inn i ei autoritativ rolle. Det var vanskeleg å skrive feltnotat, ta stillbilete og passe på at lydopptakaren fekk fanga opp lyd samstundes som eg skulle ha ei aktiv rolle saman med forskarassistentane. Eg gav beskjed om at me skulle ha samling i samlingskroken. Barnehagepedagogen leia samlinga. Det vart satt på musikk, me snakka om årshjulet som hang på veggen. Vidare såg me filmar forskarassistentane sjølv hadde vore med å laga. Forskarassistentane viste meg deretter rundt på avdelinga. Rundvisinga var på eit vis litt mekanisk i starten, etter kvart kom likevel forskarassistentane inn i gamle mønster:

Anna: Skal me leike at du var unge og begynte på avdelinga?

Eg: Ja, kan me ikkje det?

Anna: Ja!

Eg: ((Med litt barnsleg stemme)) Kan eg få leika med dykk?  
((Jentene fnisar))

Begge: ja.

Siri: Her lagar me mat, her er bordet, her er kjøkken me kan koka, her er baby.

Anna: Sjå så fin baby!

Eg: Så søt! Kan me ikkje reisa? Vil de vera med meg å reisa?

Rundvisinga vart på denne måten omgjort til ein leik der me reiste gjennom avdelinga. Eg opplevde at dei i høgre grad såg på meg som likestilt, og at rundvisinga vart meir meningsfull når dei skulle vise ein leikekamerat rundt. Då forskarassistentane skulle gjennomføre fotooppdraget «Ta bilete av tre ting som har vore viktig for deg i barnehagen» var begge særsmålretta, og det var tydeleg at dei skjønnte oppgåva. Eg observerte at dei forhandla med seg sjølv for å komme fram til kva dei ynskja å vise fram. Dei brukte tid og sletta bilete etter å ha ombestemt seg, og funne noko som var «viktigare». Etter kvart oppstod det litt frustrasjon. «*Det er umogleg å velje berre tre ting som er viktige, i alle fall vist me og skal ta bilde ute. Me var jo mykje ute og!*», uttalte den eine forskarassistenten. Dette fekk dei gehør for, og avgrensinga for mengd bilete vart fjerna. Denne vurderinga gjorde eg både på grunnlag av at dei skulle få ha ein reel påverknad på innsamlinga, og på at eg såg dei tok oppdraget på alvor. Det var ikkje tilfeldig kva dei tok bilete av, det verka tvert om veldig gjennomtenkt.

Under den laust strukturerte samtalen i etterkant av rundvisinga sat me på eit møterom på skulen rundt eit konferansebord. Eg hadde som planlagt satt fram teiknesaker. Tanken bak å vere på møterommet var at me skulle få ro til å snakke om erfaringar, fotografia dei hadde tatt og tankar dei hadde om overgangen frå barnehage til skule utan avbrytingar. Eg hadde og

ein førestilling om at dei noko formelle rammene ville styrka forskaridentiteten til assistentane og at det skulle vere litt stas. Dei to forskarassistentane svarte på spørsmål, men samtalen minna meir om eit intervju enn ein laust strukturert samtale. Igjen kom forskarassistentane meg til unnsetning, og viste kor løysningsorienterte barn kan vere av natur. Bileta dei hadde tatt var skriven ut og låg på bordet framom oss. Dei ville at eg skulle skrive på bileta for dei. «Det er vanskeleg å sjå kva du skriv», sa den eine forskarassistenten, og sat seg midt oppå konferansebordet. Den andre sat seg på fanget mitt. Samtalen fekk ein anna form ved at den vart nettopp laust strukturert; me haldt oss stort sett til tema, og den var i høgre grad på forskarassistentane sine premiss. Då den eine forskarassistenten var ferdig med å fortelje om sine bilete, gav ho tydeleg uttrykk for at ho var sliten og ynskja å gå tilbake til klassen. Den andre fekk også tilbodet om å avslutte, men ynskja å snakke meir. Me snakka meir om bileta hennar, og elles laust og fast om korleis ho synst det var å starta på skule, og likskap og skilnader mellom barnehage og skule.

### ***Gjennomføring med forskargruppe 2***

I forskargruppe 2 var det fire forskarassistentar som skulle delta. Ein av desse var sjuk dagen me skulle samle inn data. Då me kom opp til barnehagen og såg inn vindauget kom det fort fram at inne på førskuleavdelinga var det mange menneske, både barn og vaksne. Dette var ikkje etter planen. I samtale med barnehagepedagogen kom det fram at han ikkje hadde oppfatta at me ville ha avdelinga for oss sjølv. Eg var bekymra for korleis eg skulle samle inn data utan moglegheit for å ta bilete og lydopptak, noko eg ikkje kunne gjere med tanke på personvernet til barna og dei vaksne som var på avdelinga. Eg informerte forskarassistentane om at eg ikkje kom til å ta opp lyd så lenge det var andre ungar rundt, og at eg måtte ta pennen fatt og skrive. Inne i barnehagen var det mykje liv. Det var ungar i aktivitet i kvar ein krik og krok. Forskarassistentane snakka fyrst litt med barnehagepedagogen, og viste meg kor plassane deira hadde vore i garderoben. Inne på avdelinga var det som om dei smelta inn i omgivnadane og på heilt naturleg vis fann dei seg ulike aktivitetar å halde på med. Eg sat meg ned på golvet med feltnotatet framom meg. Forskarassistentane var innom meg inni mellom anten for å vise meg ting, eller for å komme med tips til kva eg kunne skrive. Då barnehagepedagogen annonserte at det var samling visste forskarassistentane akkurat kvar dei skulle vere og korleis dei skulle sitte. Dei deltok på lik linje med barnehageungane, fram til barnehageungane skulle ete. Då trakk me som forskargruppe oss litt tilbake. Eg sat på lydopptakaren, og me snakka om fotooppdraget og korleis dei opplevde å vere tilbake i barnehagen. Då barnehagepedagogen var ferdig med måltidet gjekk me opp i «tårnet»,

rommet der dei hadde skuleførebuande aktivitetar. Her sat forskarassistentane på golvet og barnehagepedagogen på ein stol. Han var nyfiken på korleis dei synst det var å vere på skulen, og på kva dei hugsa frå barnehagen. Eg sat på golvet saman med forskarassistentane, men samtalen gjekk stort sett mellom dei og pedagogen. Før me gjekk tilbake til skulen tok forskarassistentane bilete av det dei meinte var det viktigaste for dei i barnehagen.

Barnehagebesøket hadde tatt mykje lenger tid enn eg hadde lagt opp til. Samtalen i etterkant vart difor gjort i klasserommet, medan dei andre elevane hadde uteleik. Me sat på golvet og hadde fyrst ein felles samtale. Forskarassistentane bygde vidare på kvarandre sine svar og refleksjonar. Då me skulle starte å snakke om bileta dei hadde tatt var dei ikkje så opptatt av kvarandre sine bilete. Dei to som ikkje var i fokus ålte seg bort i leikekroken. Det var likevel tydeleg at dei følgde med på kva eg og den resterande forskarassistenten snakka om, for dei kom stadig med kommentarar og supplerande svar. Brått fekk me besøk av fleire forskingsdeltakarar i form av nokre fingerdukker me har i leikekroken (Figur 1). Den eine forskarassistenten spurde om eg ikkje lurte på kva nissefar meinte om barnehagen og skulen. Dei to andre forskarassistentane hang seg på, saman med «giraffen» og «rottemus». Eg fekk og gleda av å høyre kva «sjukepleiaren» meinte var forskjellane på barnehage og skule. Samtalen vart skrudd over til bokmål. Forskarassistentane som styrte fingerdukkene snakka i fyrsteperson.



**Figur 1** Mannen, symjeguten og julenissen

Då me måtte avslutte fordi skuledagen var slutt vart forskarassistentane informerte om at me kunne halde fram neste dag dersom dei ville. Den eine forskarassistenten protesterte, då han ikkje opplevde å ha fått snakka nok om sine bilete. Me ordna det slik at me flytta oss inn på eit grupperom og haldt fram der. Inne på grupperommet fløyt ikkje samtalen like godt som den hadde gjort inne i klasserommet. Han svarte på spørsmåla mine om bileta, men tok lite initiativ sjølv. Eg spurde om han ynskja å ta fram «nissefar». Han fann fram ulike fingerdukker. Gjennom desse figurane fortalte han om bileta sine i tredjeperson. Han tok og på eige initiativ opp tema kring emna som me hadde vore innom tidlegare.

### ***Erfaringar kring gjennomføringane***

Skilnadane mellom dei to besøka, vil eg hevde representerer det eg ser på som ei av dei viktigaste erfaringane frå prosjektet, nemleg kor grunnleggande det er at forskarassistentane hadde ein reell medverknad i prosessen, og korleis mi framtoning som forskingsleiar og vaksen kan spele inn på utfallet. Eg hadde gjennom heile prosessen gode intensjonar, men eg må erkjenne overfor meg sjølv at det var vanskeleg å lausrive seg frå «planen» og rammene eg i beste meining hadde lagt til rette for. I forskargruppe 1 var mitt kontrollbehov ein trussel for samproduksjonen og for barnet som subjekt. Eg opplevde at rundvisinga som heilskap på den eine sida var kaotisk, og på den andre sida at det stod litt fast. I staden for å ta eit steg tilbake og sjå korleis det utvikla seg på barna sine premiss, tok mine eigne behov og følelsar overhand. I staden for å gi forskarassistentane tid, og å lytte til dei nonverbale uttrykka deira gjekk eg vidare i «programmet» eg hadde stipulert. Det er likevel fint å i etterkant sjå at det var forskarassistentane som på eit vis sat meg på rett spor ved å vere nettopp barn. Den leikande tilnærminga rundvisinga etter kvart utvikla seg til er eit eksempel på dette. Eit anna tilsvarande eksempel viste seg når me i etterkant av barnehagebesøket var samla på konferanserommet. Eg sat dei to forskarassistentane inn i ei setting som var unaturleg for dei. Bordet var for stort, stolane for høge og omgivnadane for reine. Nok ein gong løyste forskarassistentane opp i den formelle stemninga ved å setje seg på bordet og på fanget mitt. Under gjennomføringa med forskargruppe 2 fekk eg ikkje samle inn data slik eg hadde tenkt. At me ikkje hadde barnehageavdelinga for oss sjølv, viste seg likevel å vere ein stor fordel med tanke på å aktivere forskarassistentane sine minner. Skilnaden mellom den fyrste og den andre gjennomføringa var moglegvis også at eg i forskargruppe 2 i høgre grad våga, eller kanskje ikkje hadde noko anna val enn å sleppe kontrollen, trekke meg tilbake og vere fullt til stades både fysisk og mentalt. Det kan ha spela inn at eg for kvar gjennomføring hadde fått meir erfaring.

I tillegg til dei planlagde metodiske verktøya tilførte forskarassistentane og verktøy sjølv. To av dei brukte teikning som uttrykksmåte, og samlege brukte leik i form av rollespel. Forskarassistentane ytra seg slik det var mest naturlege for dei. Særskilt ved eksempelet med «nissefar» fann ein eksempel på at eit barn som svarte fåmælt på spørsmål når han var i «rolla» som seg sjølv, men ved å gå inn i ei anna rolle uttrykte seg på ein mykje friare måte.

#### **4.7 Personvern, informert samtykke og forskningsetiske refleksjonar**

All forskning skal organiserast i utøvast forsvarleg, og forskningsetikken er eit verktøy for å sikre dette. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser til retningslinjer som angir ulike forskningsetiske forpliktingar, og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønns og refleksjon, avklare etiske dilemma, fremme ansvarleg forskning og førebygge uærligdom (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 7–9). I det følgjande legg eg fram relevante etiske aspekt ved mitt prosjekt.

For å kunne starte datainnsamling og ta i vare forskarassistentane sitt personvern blei forskingsprosjektet meldt inn og godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg 10.2). Forskarar har ansvar for alle personar som inngår eller deltek i forskning, og forskarane skal respektera menneskeverdet deira og ta omsyn til deira personlege integritet, sikkerheit og velferd. Forskingsdeltakarane skal vere informert og samtykke til å delta i forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 18). Dette gjeld særskilt i forskning med barn. For barn under 12 år er det vanlegvis føresette som har ansvar for å samtykke, men fridomspektivet medfører at det skal skapast rom for at barna sjølv kan bestemme om og korleis dei vil delta i forskning, dei må også bli satt inn i kva forskinga inneber og går ut på (Svendby et al., 2019, s. 187). I oppstarten av prosjektet vart barna informert om hensikta med forskingsprosjektet, og kva det innebar for dei å delta, og det vart henta inn skriftleg samtykke frå føresette (Vedlegg 10.3) i samsvar med retningslinjene. I forskning med barn må ein som forskar vurdere barn sin *samtykkekompetanse* og forsikra seg om at vilkåra for å delta er forstått. Ein må også forstå og respektere barn sin *nektelseskompetanse*. Barn kan uttrykke nektelse på forskjellige måtar avhengig av alder og utvikling (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 21). Barna og dei føresette vart informert om at dei når som helst kunne trekka samtykket, også under forskingsprosessen, og at dette ikkje på nokon måte ville få negative konsekvensar for dei. Barna måtte ikkje svare omgåande, men hadde god tid til å tenke seg om, snakke med føresette og stille meg spørsmål dersom det dukka opp låg til grunn. Eg var merksam på barna sine forskjellige måtar å uttrykke seg på under samtalen, men også undervegs i datainnsamlinga. Føresette og barn vart informerte om at alt materiell

ville bli behandla konfidensielt og at barna vart anonymiserte med fiktive namn. Materiell som innebar personopplysningar, som lydopptak og bilete, vart sletta etter at eg kort tid etter gjennomføringa hadde transkribert materialet. I mellomtida vart bileta overført til ein passordbeskytta harddisk, og sletta frå kamera. Lydopptaka, som vart tatt opp gjennom appen diktafon, vart lagra på nettskjema.no. Forsking med barn krev også høg grad av medvit for meg som forskar og audmjukheit overfor ansvaret med å tre inn på barna sin arena (Eide et al., 2010, s. 4). Dette var eg bevisst på at måtte vere ein raud tråd gjennom heile prosjektet.

I situasjonar kor forskarar opptre i fleire roller, har dei ansvar for å tydeleggjere grensene for forskingsrelasjonen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 21). Eg var under heile prosessen bevisst på at den tette relasjonen eg og forskarassistentane alt hadde etablert kunne by på utfordringar. Både eg og elevane skulle setjast inn i andre roller, og maktbalansen var slik sett endra. Dette handlar om mi dobbeltrolle som lærar og forskar og korleis barna best kunne bli posisjonert som forskarassistentar framfor elevar. Under samtalen i forkant vart det lagt vinn på at barna skulle forstå si eiga rolle og mi rolle som forskar. Under datainnsamlinga hadde eg heile tida eit analytisk blick på korleis både eg og forskarassistentane var posisjonerte i rollene våre, og forsøkte å gjere justeringar dersom maktbalansen ikkje var gunstig for premissa som låg til grunn for prosjektet. Forskarassistentane hadde ved fleire høve direkte innverknad på forskingsprosessen, til dømes ved å tilføre eigne metodiske verktøy. Sjølv om eg vurderte å ta kontakt med fyrsteklassingar på andre skular, såg eg likevel fordelane med relasjonen som låg til grunn. Prosjektet er bygd på samproduksjon mellom forskar og forskarassistentar. Eg såg på det som viktig at forskarassistentane var trygge i situasjonen dei vart satt i, og at det var knytt ein relasjon mellom oss på førehand. Det relasjonelle fundamentet var gunstig fordi eg skulle forske *med* barna, og ikkje *på* dei. At det alt var etablert kontakt kan hevdast å ha vore med på å bidra til eit naturleg og trygt samarbeidsfellesskap.

Forskinga sitt føremål og metode må tilpassast etter kva som er best for kvart enkelt barn, og for barn som gruppe (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 20). Designet i dette prosjektet er inspirert av forskning som har til hensikt å lytte til barn sine mange måtar å uttrykke seg på, og det er blitt brukt mykje tid i forkant på fordjuping i litteratur om korleis ein kan fremme barn sitt aktørskap i forskning. å forske saman med barn krev trening, og at eg opplevde at eg som forskar opplevde progresjon i frå pilotering til siste gjennomføring. Eg har lagt vinn på å heile tida sjå på forskarassistentnate som likeverdige 'heile' menneske (Nilsen, 2019, s. 87), men erkjenner også at ein ikkje fullt og heilt kan forstå forskarassistentane sine



perspektiv, og at det alltid finst noko igjen hos den andre som me ikkje kan få tilgang til (Johansson, 2003, s. 44). Eg har gjennom å bruke mosaikktilnærming som metode lagt til rette for at forskarassistentane skal forståast gjennom ulike uttrykk. Å evne å lytte likestilt til alle uttrykka var krevjande, men viktig. Korleis forskaren les eller tolkar observasjonsdata vil prege forståinga og framstillinga av forskinga (Eide et al., 2010, s. 3), og det vart difor lagt vekt på å ta omsyn til og å inkludere alle dei metodiske verktøya under analysen. Dette kjem eg nærare inn på under kapitel 4.9 der eg skriv om databehandlinga. I etterkant av analysen hadde eg også ein samtale med forskarassistentane, for at dei kunne komme med innvendingar eller korreksjonar på det eg såg på som hovudfunna.

#### **4.8 Pålitelegheit og gyldigheit**

Pålitelegheit er knytt til korleis forskaren sjølv reflekterer over korleis ho kan ha påverka forskinga, og å gjere forskingsprosessen synleg slik at også andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Metoddelen har i dette prosjektet fått stor plass, for å gjere forskinga transparent for andre (Anker, 2021, s. 108). Undervegs i prosjektet har eg retta merksemd mot min eigen subjektivitet. Eg har reflektert både på eiga hand og saman med andre kring relasjonen mellom meg som forskar og forskarassistentane, og om forskingsdesignet til ei kvar tid var optimal for at forskarassistentane fekk uttrykke seg ut i frå egne preferansar og behov.

Gyldigheit handlar om i kva grad studien gir svar på det som den spør om; om ein målar det ein trur ein målar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Prosjektet var tufta på at barna fekk aktivert minna sine. Dei skulle få lukte, kjenne og være i barnehagen att. Eit halvt år er lenge for ein seksåring, og barnehagebesøket var derfor naudsynt for forskinga sin retrospektive kontekst. I forskargruppe 2 vart det tydeleg for meg at eg ved å tømme avdelinga for andre barn, slik eg hadde gjort med forskargruppe 1, kan ha vore ein grunn til at dei i forskargruppe 1 brukte meir tid på å hugse. Premissa for den retrospektive konteksten var med andre ord ulike i dei to forskargruppene, noko som kan vere ein svakheit i designet. Barnehageungane fungerte som ein sterk retrospektiv trigger for forskarassistentane i forskargruppe 2. Filmen som vart satt på i forskargruppe 1 fungerte til ei viss grad på same måte, ved at dei fekk sjå andre barn som dei gjekk på avdelinga med, men dei fekk ikkje kjenne barnehagelivet på kroppen på same måte som forskarassistentane i gruppe 2. Barnehagen er meir enn berre rommet barna opphaldt seg i og gjenstandane dei omgjekk seg med. Likevel vil eg hevde at barnehagebesøket var med på å aktivere minna til forskarassistentane, og at dette var heilt grunnleggande for å søke svar på problemstillinga.

Ved å triangulere, det vil sei å kombinere ulike metodar, kan ein auka gyldigheita til data og konklusjonar (Jacobsen, 2022, s. 229). Dette handlar om at ein i større grad kan beskrive røynda frå mange ulike vinklar for å få eit meir heilskapleg bilete (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). I dette prosjektet vart det tatt i bruk ei rekke metodiske verktøy. På den eine sida fungerte designet godt med tanke på forskarassistentane sin alder, og det tok omsyn til at dei fekk uttrykke seg på sin måte. På den andre sida var det til tider var utfordrande utføre observasjonar åleine, og ein kan ikkje sjå vekk i frå at viktige uttrykk er oversett. Ved neste høve kan det vere lurt å nytte video, eller ha med seg ein kollega som kan vere med å lytte til forskarassistentane sine mange språk.

I dette prosjektet kjem fem barn med sine retrospektive refleksjonar kring overgangen mellom barnehage og skule. Det er deira subjektive uttrykk som kjem fram, og funna kan slik sett ikkje generaliserast. Funna kan likevel vere relevante for andre som arbeidar med dei yngste elevane på skulen, og vere grunnlag for refleksjon kring korleis ein kan legge til rette for ein god overgangspraksis.

#### **4.9 Databehandlinga**

Å beskrive korleis ein har gått fram i analysearbeidet er ein føresetnad for å kunna etterprøva, kritisera og vidareutvikla faglege analysar og metodar (Eggebo, 2020, s. 107). I følgjande del vil eg beskriva korleis eg gjekk fram i analyseprosessen. Eg har vald å hente inspirasjon og støtte til analysearbeidet i litteratur som er knytt til mosaikktilnærming (Clark, 2005; Detlefsen et al., 2020; Rogers & Boyd, 2020), men nyttar tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008) som overordna metode.

#### ***Val og avgrensingar***

Datamaterialet i dette forskingsprosjektet består av 31 fotografi barna har tatt sjølv (vedlegg 10.4), transkribert tekst ut ifrå om lag to timar og 30 minutt med lydopptak, to feltnotat, to teikningar og ti stillbilete.

I forskingsspørsmåla blir formuleringa «Kva uttrykker barna...» brukt. Dei ulike metodiske verktøya belyser på ulike måtar nettopp kva barna uttrykte. Med utgangspunkt i at barna òg uttrykker seg på ulike måtar, kunne eg ikkje favorisere enkelverktøy. Det er av desse grunnane gjort så få avgrensingar som mogleg i datamaterialet. I den grad element blir sett vekk ifrå, blir det heilt tydeleg snakka om andre ting enn tema som problemstilling eller forskingsspørsmål set lys på, til dømes kva forskarassistentane skal ha til middag. Materialet er omfangsrikt og derfor var det naudsynt å systematisere på ein måte som tok i vare det

individuelle barnet sitt perspektiv, samstundes som eg fekk tak i hovudessensen. Ved å bruke tematisk analyse som metode var målet å oppnå dette.

### ***Databehandlingsprosessen***

Tematisk analyse er ein metode for å identifisere, analysere og skildre mønster, nærare bestemt tema, i datamaterialet (Braun & Clarke, 2008, s. 79). Tematisk analyse har seks trinn: 1. fordjupe seg i datamaterialet ved å lese gjennom alle data, 2. generere koder, 3. kartlegge tema, 4. gå kritisk gjennom alle tema, 5. definere og finne treffande namn på alle tema, og 6. skrive ut resultatata (Braun & Clarke, 2008, s. 87).

#### ***Trinn 1: Å bli kjend med og gå i djupna på materialet***

Når ein har samla inn data sjølv, har analysen av datamaterialet alt starta, då ein alt har noko kunnskap og sannsynlegvis har danna seg eit fyrsteintrykk og nokre idear. Det er likevel viktig at ein i løpet av ein tematisk analyse går i djupna i datamaterialet. Eit slikt djupdykk involverer blant anna repeterte og aktive lesingar av materialet, og å søke etter meining og mønster (Braun & Clarke, 2008, s. 87). Måten eg valde å bli kjend med og fordjupa meg i materialet på var å fyrst skrive ut kvart metodiske verktøy for seg. Eg starta med å lytte gjennom, for så å transkribere lydopptaka kort tid etter kvar gjennomføring. I ein tematisk analyse står ein fritt til korleis ein ynskjer å angripe transkriberinga, men det er viktig at det transkriberte materialet fangar den verbale informasjonen ein har fått i form av informasjonen sin originale natur (Braun & Clarke, 2008, s. 88). Ein må fange essensen i materialet, i dette tilfellet det forskarassistentane formidla. I lydopptaka var det naturleg nok mykje verbal tale, men dei fanga òg opp handlingar som var ein del av det forskarassistentane uttrykte. Det vart utvikla ein eigen transkripsjonsnøkkel (vedlegg 10.5) med hensikt å få fram intonasjon og handlingar i tillegg til det som vart sagt. Ytringane vart skrivne ned på nynorsk, som er den skriftforma som er nærast forskarassistentane si dialekt. Der dei gjekk inn i andre roller har eg nytta bokmål, som er nærast desse barna sitt leikespråk. I transkripsjonsmaterialet vart forskarassistentane anonymiserte med fiktive namn: Jakob, Sara, Eli, Anna og Siri.

Feltnotata og stillbileta vart deretter utforska saman, fordi dei utfylte kvarandre. Eg reinskreiv feltnotata i ei kolonne, og brukte stillbileta som supplement til notata. Vidare noterte eg tankar og refleksjonar i den andre kolona. Fotografia forskarassistentane hadde tatt vart deretter sorterte, og kontekst og utdrag frå transkripsjon vart kopla til fotografia. Å kople transkripsjonsutdrag til fotografi var heilt essensielt for å få tak i kva forskarassistentane

ynskja å ytra gjennom bileta sine, noko følgjande eksempel er eit døme på. På bilete ser me eit rom i den eine barnehagen (Figur 2).



**Figur 2** Rom i barnehagen

Ifrå mitt perspektiv ser eg eit rom med matter og puter som oppmodar til aktiv leik som til dømes rulling og hovudkråke, eller typisk herjeleik. Eg veit òg at dette rommet blir brukt til samling, så det kan tenkjast at forskarassistentane meiner at samlingsstunda har vore viktig for dei. Då eg besøkte barnehagen som kommande fyrsteklasselærer før forskarassistentane starta på skulen, vart det også arrangert show for meg inne på dette rommet. Moglegheitene for kva dette rommet betyr for forskarassistentane er difor mange. Både Jakob og Sara har tatt bilete av rommet. Kva er det med dette rommet som gjer at både Jakob og Sara plukkar det ut som ein av dei viktigaste tinga med barnehagen? Eg skriv meir om kva rommet betyr for dei, i kapittel 5. *Resultat og drøfting*, og i analysen var det heilt grunnleggande å kople biletet til det dei to forskarassistentane fortalte om bileta. Det same gjeld for teikningane som to forskarassistentar teikna. Dersom ein skulle analysert teikningane åleine, ville mitt vaksenperspektiv vere med på å svekke barnet sitt perspektiv. Men ved å kople samtalesekvensar til teikningane, er det i større grad barnet si stemme som kjem fram.

Då eg ynska å ta i vare både det individuelle og det kollektive i materialet, såg eg det som nyttig å sjå nærare på kva kvar enkelt forskarassistent uttrykte. Eg las gjennom materialet med utgangspunkt i å sjå på kva til dømes Anna uttrykte. Eg noterte hovudessensen i det ho ytra og merka meg kva metodiske verktøy ho nytta. Deretter gjorde gjekk eg gjennom same prosess med dei andre. Nokre av forskarassistentane kom meir til orde verbalt enn andre, og det var likskapar og skilnader mellom dei. Å få plassert og identifisert alle mosaikkbrikkene

forskarassistentane nytta var difor viktig, blant anna slik at det verbale språk ikkje vart favorisert. Vidare tok eg eit steg tilbake for å sjå på heilskapen att (Rogers & Boyd, 2020, s. 644), og eg skreiv til slutt ned empirien i sin heilskap som to kronologiske forteljingar, ein på kvar forskargruppe, der dei metodiske verktøya vart kombinert. Når dette var strukturert hadde eg fleire gjennomlesingar. Medan eg las noterte eg tankar og refleksjonar undervegs i teksten ved hjelp av kommentarfunksjonen i Word.

### **Trinn 2: Kodegenerering**

Etter å ha gjort meg kjend med datamaterialet starta arbeidet med å generere koder. Dette handlar om å finne «the most basic segment» i råmaterialet (Braun & Clarke, 2008, s. 88), og krev at ein arbeider seg systematisk gjennom heile datamaterialet og gir alle delane full merksemd (Braun & Clarke, 2008, s. 89). Tilnærminga mi var, i den grad det er mogleg, induktiv, for eg søkte å la materialet snakke for seg sjølv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Kodinga vart gjort manuelt i Word. Eg starta med å fargekode ulike sekvensar i materialet med utgangspunkt i kodar som dukka opp undervegs. Tabell 6, der Anna fortel om bileta sine, er eit eksempel på korleis dette vart gjort:

**Tabell 6** Eksempel på generering av kodar

Transkripsjon (utdrag):	Kode:
Anna: Dette er sånn som me kan spela med, og skrive tall på og sånn .	Å spela Skrive tall eller bokstavar
Og denne kan me kjøra med på den banen som me bygde. Og dette er sånn som me kan klatra i. Og i sofaen kan me sitte og sova og ha teppe på oss. Og i gymsalen leika me masse.	Leikebil Konstruksjonsleik Uteleiker Avslapping og komfort Fysisk aktivitet

### **Trinn 3: Temakartlegging**

I denne fasen er målet å sortere kodane i potensielle overordna tema (Braun & Clarke, 2008, s. 89). På dette stadiet gjekk ein inn med ei abduktiv tilnærming ved å skape dialog

mellom teori og empiri (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, s. 11). Forskingsspørsmåla stiller krav til at ein måtte sjå materialet med ulik optikk. Eg tok difor føre meg eit og eit spørsmål, og hente ut delar av materialet som var relevant for dei ulike forskingsspørsmåla. På denne måten hadde eg med utgangspunkt i forskingsspørsmåla tre rundar gjennom materialet. Eg starta kvar runde med nytt blikk, og det er difor mykje av materialet som er brukt fleire gonger, men under ulike forskingsspørsmål. Då sekvensar frå materialet var sortert under forskingsspørsmåla, starta arbeidet med å systematisere dei innunder tema. Eg starta breidt ved å sjå etter overordna tema, for deretter å sortere sekvensar innunder desse. Vidare brøyt eg ned dei overordna temaa til undertema, og hadde ei ny sortering. Overordna tema og undertema i sin heilheit blir presentert i kapittel 5. *Funn og resultat*.

#### ***Trinn 4 og 5: Temavurdering og definere og gi namn på tema***

Trinn 4 og 5 er slått saman fordi det vart arbeida med dei to fasane parallelt. Det viste seg at dei overordna temaa representerte materialet på ein god måte, men at nokre av underkategoriane ikkje fekk fram heile bilete av overordna temaa, og måtte brytast ytterlegare ned (Braun & Clarke, 2008, s. 91). Dette var særleg utfordrande i samband med forskingsspørsmål 1. I desse tilfella vart det utvikla fleire underkategoriar. Under same forskingsspørsmål møtte eg også motsett problemstilling der nokre av underkategoriane overlappa kvarandre. Desse vart slått saman til ein ny felles underkategori. I trinn 4 og 5 er det viktig å kunne klart definere kva dei ulike tema går ut på, og kva dei ikkje går ut på (Braun & Clarke, 2008, s. 92). Å sjå på kategoriane med kritisk blikk resulterte i at eg måtte ta val som på best vis spegla materialet. Eit døme på dette er knytt til analyse av bilete og sekvensar som har med lek å gjere. På biletet (Figur 3) ser me bilete av eit leikeslott.



**Figur 3** Leikeslott

Det er nærliggjande å tenke at leikeslottet skal plasserast under overordna tema *leik*. I analysen er det likevel plassert under overordna tema *materiell*. Dette er blitt gjort fordi forskarassistenten som har tatt biletet, ikkje har knytt nokon aktivitet til objektet, men fortel at ho har tatt bilete fordi ho synst leikeslottet er fint. Det er med andre ord objektet som er i fokus, og ikkje aktiviteten ho eventuelt har brukt objektet til. Der kor forskarassistentane knytt ein aktivitet til objektet, blir det kategorisert som leik. Eit anna eksempel er bilete av sofaen (Figur 4), som ein finn eksempel på både under overordna tema *leik*, men og under overordna tema *rammer*.



**Figur 4** Sofaen

Anna fortel at ho har tatt bilete av sofaen fordi dei leika at sofaen var ei etasjeseng, og ho forbind sofaen med ein leikprega aktivitet. Siri seier at ho tok bilete av sofaen fordi ho synst det var godt å sitte i den. Siri ser altså på sofaen som ein god og komfortabel stad å opphalde seg, og ho fortel noko om kva ytre rammer som var tilgjengelege i barnehagen.

Namn på temaa må fange essensen og gi lesaren eit innblikk i kva dei handlar om (Braun & Clarke, 2008, s. 93). For å kvalitetssikre namna, fekk eg ein utanforståande til å lese gjennom dei utan eksempel som støtte. Vedkommande beskrev kva ho tenkte på når ho høyrde namna, og det samsvarte i stor grad med det eg ynskja at namna skulle fortelje.

### ***Oppsummering***

Det er viktig at barn sine synspunkt blir gjort tilgjengelege for pedagogar, studentar, politikarar og andre med interesse for barn sin oppvekst og livssituasjon. Å formidla vidare barn sine budskap i forskning er noko ein bør gjere med respekt. Barna skal bli synleggjort, men ikkje «utstilt» (Eide et al., 2010, s. 11). Utgangspunktet har heile tida vore å få fram kva

forskarassistentane uttrykte, og deira bidrag har i stor grad styrt det teoretiske rammeverket prosjektet er bygd på. I neste kapitel møter teori empiri, og søker å svare på problemstillinga «Kva retrospektive refleksjonar har eit utval barn kring overgangen mellom barnehage og skule?»

## 5 Resultat og drøfting

I det følgjande blir resultat og drøfting lagt fram. Fyrst blir dei overordna temaa presentert, før dei tre ulike forskingsspørsmåla vil bli lagt fram kvar for seg i tre delkapitel. Kwart delkapitel blir innleia med ein skjematisk oversikt der undertema som er eksklusive for forskingsspørsmåla blir presentert. Vidare følgjer drøfting med utgangspunkt i rike eksempel frå materialet.

### 5.1 Presentasjon av overordna tema

I dette prosjektet blir problemstillinga utforska med utgangspunkt i følgjande forskingsspørsmål:

1. Kva uttrykker barna var viktig i barnehagen?
2. Kva uttrykker barna om kontinuitet mellom barnehage og skule?
3. Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?

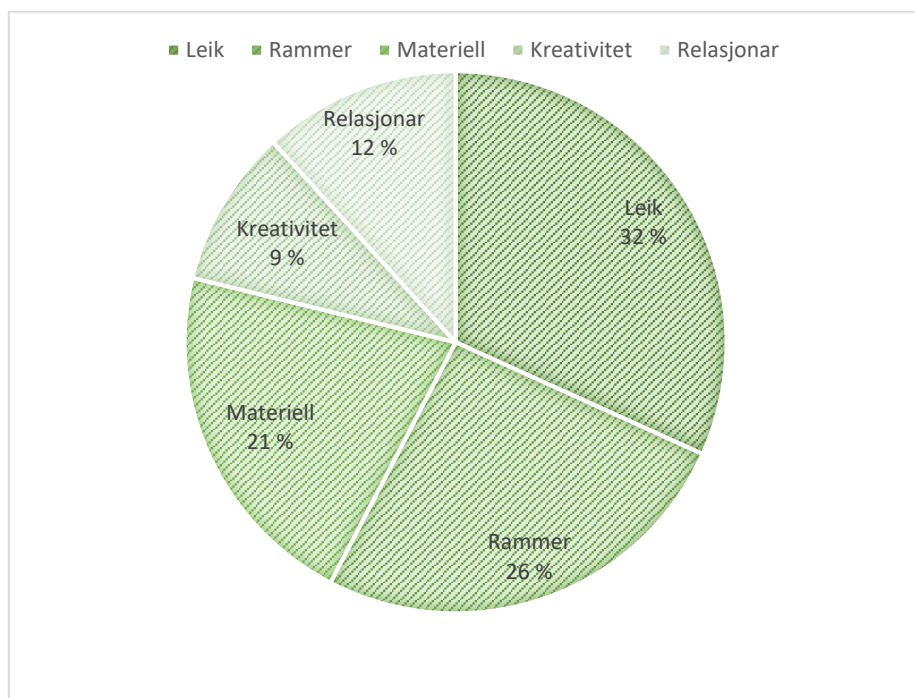
På same måte som i Einarsdottir (2011a) sin studie, viser forskarassistentane i mitt prosjekt til erfaringar og kunnskap, og dei reflekterer over tida i barnehagen, og overgangen frå barnehage til skule. Forskingsspørsmåla belyser på kvar sin måte ulike og varierte aspekt kring refleksjonane barna gjorde seg. Det dei uttrykker kan kategoriserast i sju overordna tema: *Leik, rammer, kreativitet, materiell, relasjonar, utvikling og førebuing og namn*. Dei fem fyrste kan koplust til alle forskingsspørsmåla, medan temaet *utvikling og førebuing* høyrer til under forskingsspørsmål 2 og 3. Temaet *namn* er eksklusivt for forskingsspørsmål 3. Barnehagebesøket fungerte som ein retrospektiv igangsetjar, og fyrste forskingsspørsmål kan sjåast på som ein grunnmur for dei neste forskingsspørsmåla. Med dette meiner eg at barnehagebesøket og bileta barna tok i stor grad var med på å påverke samtalen i etterkant av barnehagebesøket, som igjen danna hovudmaterialet for dei to siste forskingsspørsmåla. Under fyrste forskingsspørsmål viser eg difor til ein kvantitativ framstilling av funna, for å synleggjera kor ofte dei utspelte seg i materialet.



## 5.2 Forskingsspørsmål 1: Kva uttrykker barna var viktig i barnehagen?

Gjennom å ta barna med tilbake til barnehagen, der dei viste meg rundt, tok bilete og sansa og tok inn barnehagelivet dei tidlegare var ein del av, ynskja eg å finne ut kva dei i retroperspektiv opplevde som viktigast med barnehagen. Bileta barna tok sjølve fungerte som eit stillas i historieforteljinga deira, og er det verktøyet som spelar hovudrolla i analysen. Men det er også lagt vekt på kroppsspråk, handlingar og ytringar som kjem fram under barnehagebesøket og i samtalen i etterkant.

Dei fem overordna temaa *Leik*, *rammer*, *kreativitet*, *materiell* og *relasjonar* viser til kva barna uttrykte var viktig for dei i barnehagen. Figur 5 er ei prosentvis framstilling av korleis hovudtemaa vart vektlagt av barna ut ifrå kor hyppig temaa gjennom forskarassistentane sine bilete, handlingar, uttrykk og ytringar dukka opp i materialet.



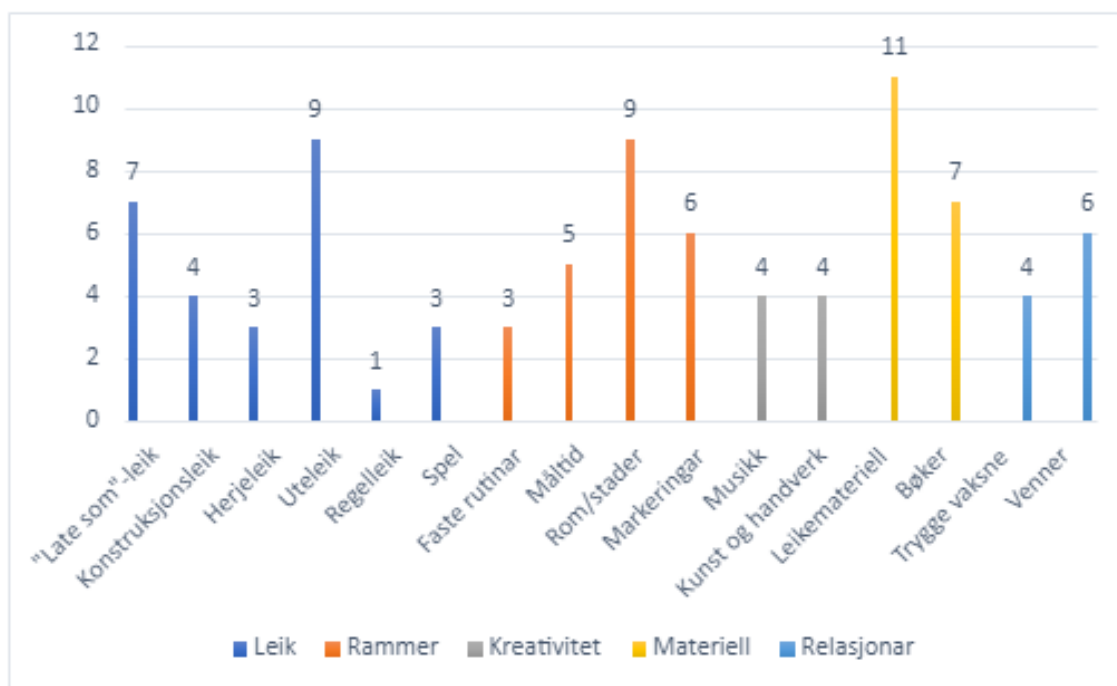
**Figur 5** Prosentvis framstilling av overordna tema FS 1

Ut ifrå diagrammet kan ein sjå at leik er det temaet som har fått mest plass i datamaterialet, men at også rammer og materiell står for ein stor prosentdel. Innanfor dei overordna temaa var det stor variasjon kring kva dei ulike barna uttrykte. For å gi eit tydeleg bilete på variasjonen innanfor dei fem overordna temaa vart dei delt inn i undertema. I tabell 7 blir det vist til undertema, som viser bredda av det barna uttrykte innanfor kvart overordna tema, samt døme på undertema.

**Tabell 7** Forskingsspørsmål 1: Kva uttrykker barna har vore viktig for dei i barnehagen?

<b>Overordna tema:</b>	<b>Undertema:</b>	<b>Døme:</b>
<b>Leik</b>	«Late som»-leik	Sara: Mattene. Eg leika med dei. På dette rommet leika me at me sov på dei nett så. At me var små ungar og nokon var mamma liksom.
	Konstruksjonsleik	Anna: Eg leika masse med desse. ((tek meg engasjert til eit anna rom med treklossar)). Det er togbane, klossar. Sjå her!
	Herjeleik	((forskarassistentane herjar og kastar på putene)).
	Uteleik	Sjukepleiaren: På denne kan vi reile. Det er fint å være ute. Det går så fort på reilene. Iiii!!
	Regelleik	Jakob: Og så leika me at det var få stolar her og visst nokon tar den og sitt på den og prøver, så er dei ute.
	Spel	Nissefar: Her har Jakob tatt bilde av frosker. Viss du trykker her. BOM! Hoppa den.
<b>Rammer</b>	Faste rutinar	<i>Alle tre hugsar godt kor plassane deira var i fjor. Eli hugsar og kvar fleire av dei på avdelinga sin plass var. «Eilef har fått min plass», seier Jakob.</i>
	Måltid	Eli: Her har eg tatt bilete. Hm. Kor var det her? Jo. Her var det me satt. Me åt her. Det var fint.
	Rom/stader	Eg: Du ville ta bilete av gymsalen og? Anna: Ja. Den likte eg.
	Markeringar	<i>Jentene viser meg ein hemmeleg sti. På den hemmelege stien fann dei egg når det var påske.</i>
<b>Kreativitet</b>	Musikk	Siri: Kan me skru på høgtalaren? Kan me ta på musikk no?
	Kunst og handverk	Anna: Og maling. Me mala med hendene.
<b>Materiell</b>	Leikemateriell	Sara: Og så synst eg det var gøy å leike med desse. Oppi her er det masse små hundar.
	Bøker	Eli: Me las masse i barnehagen. Ein gong fant eg ei bok som me hadde i barnehagen på biblioteket.
<b>Relasjonar</b>	Trygge vaksne	<i>Randi kjem inn og får ein god klem av begge jentene. Dei er så glade for å sjå ho. Det kjem og ein annan barnehagetilsett innom. Ny klem. Dei snakkar om laust og fast. Jentene fortel, smiler og ler. Det er tydeleg at dei vaksne og ungane kjenner kvarandre godt.</i>
	Venner	Siri: M-m. Eg saknar barnehagen og alle venene mine.

I figur 6 blir fordeling av undertema innanfor kvart overordna tema presentert. Figuren fortel noko om korleis dei ulike undertemaa er fordelt og vektlagt av forskarassistentane. Den viser slik sett til både det kollektive og det individuelle i materialet.



**Figur 6** Antal førekomstar på underkategoriar FS 1

I studien til Einarsdottir (2011b) trekk barna blant anna fram at dei hugsar venner, leik, ulike aktivitetar og ulike områder frå barnehagen, og sjølv om fleire trakk fram dei same tinga, var det også individuelle skilnader. I det følgjande blir funna frå mitt prosjekt, med utgangspunkt i dei fem overordna temaa, løfta fram og drøfta. Eg startar med temaet forskarassistentane var mest opptatt av, leiken.

### 5.2.1 Leik som fyrsteprioritet

Leik er den kategorien som får størst plass når forskarassistentane uttrykker kva som var viktig for dei i barnehagen. At leik er viktig kjem til uttrykk i begge gruppene i det me kjem inn på avdelingane. I begge forskargruppene går samlege spontant og intuitivt rett inn i ulike former for leik, både åleine og i interaksjon med andre. Eit utdrag frå feltnotat i forskargruppe 2 viser korleis dei tre forskarassistentane lar seg rive med i leik:

*Eg set meg i ein krok og observerer dei tre forskarassistentane. Dei er frie. Brukar heile avdelinga. Dei glir godt inn i barnehagekvardagen. Jakob har satt seg ned ved eit bord, men reiser seg snart. Han finn fram ein boks frå ei hylle. Han set seg at. Startar å bygge. Barnehageungar kjem til. Sara er inne på samlingsrommet saman med tre som går i barnehagen. Dei lukker døra, så eg veit ikkje heilt kva dei gjer, men eg høyrer dei ler og fjasar. Eli har sett seg ned med ei gruppe som alt er i gong med å leike med nokre små figurar.*

Gjennom handlingar viser forskarassistentane at leiken er naturleg for dei, og at det er den som er fyrsteprioritet når dei trer inn i barnehagen. Leiken har på denne måten i seg sjølv eigenverdi (Lillemyr, 2011, s. 16). Dei gløymer alt anna rundt seg og er oppslukte i leiken.

Einarsdottir (2011b) skriv at barna i hennar studie også er opptatt av leik, og at dei trekk fram uteleik som ein av dei mest minneverdige aktivitetane frå barnehagen (s. 393). Mine funn støttar dette. I mitt materiale er det særleg to formar for leik som stikk seg fram. Den fyrste er nettopp uteleiken. Samlege av forskarassistentane er opptatt av uteområdet, og fortel om mange forskjellige aktivitetar som er knytt til bestemte leikeapparat. Anna fortel for eksempel at ho elsker det gule klatrestativet (Figur 7), og at ho laga seg ei løype frå klatrestativet og ned den gule silebanen. Ho fortel at ho gjentok denne ruta mange gonger.



**Figur 7** Det gule klatrestativet

Forskarassistentane knyter det å vere fysisk aktiv og i bevegelse til det å vere ute. Dei fortel om mykje fart og spenning i uteleik, om det å «klatre høgt, høgt» og om reilene der det går så fort «at ein må seie iiiii!». Uteleiken kan ut ifrå dette tolkast som fri, og kan tenkast å romme både autonomi og sjølvbestemming (Broström, 2019, s. 23).

«Late som»-leik vart også løfta fram av samlege forskarassistentar. «Late som»-leik er i denne settinga definert som leik der forskarassistentane fortel at dei går inn i roller, eller at dei latar som om dei gjer aktivitetar som er knytt til kvardagsliv, gjerne typiske vaksenaktiviteter, som å lage mat eller passe ungar. I «late som- leiken» blir røynda suspendert (Brostrøm, 2019, s. 83). Biletet (Figur 8) som eg brukte som eksempel i metodekapitlet, var relevant for både Jakob og Sara sin «late som»-leik. Jakob kallar rommet for «dukkerommet» og fortel at dei

brukte å kle seg ut både som piratar og som ein skulelærer. Sara på si side kallar rommet for «puterommet», og seier at dei ofte leika familie der inne, og at dei som var babyar sov på mattene.



**Figur 8** «Dukkerommet» og «Puterommet»

Felles for «late som»-leiken er at forskarassistentane trekk fram dette som ein sosial aktivitet. Dei brukar nemninga «me» når dei fortel om leiken, og fleire uttrykker eksplisitt at det er noko dei har gjort «saman med andre». Leik er samspel og leik er kommunikasjon (Broström, 2019, s. 83).

### 5.2.2 Rammer - til kvardag og til fest

Under dette temaet fortel forskarassistentane om korleis dei «pleide» å ha det i barnehagen. Rammer handlar både om korleis dagane var organiserte, kva fysiske rom som var tilgjengelege og ritualer dei hugsar frå barnehagen. Tydelege rammer kan fungere som ei støtte for barn, både i det daglege og i møte med nye utfordringar (Cronin et al., 2022). At forskarassistentane set pris på faste rammer, viser seg alt då me går inn i garderobane til barnehagane. Alle forskarassistentane hugsar kvar deira faste plass var, og er opptekne av kven som har deira plass i år. Eit anna eksempel finn ein i gjennomføringa til forskargruppe 2:

*Barnehagepedagogen Lars gir beskjed om at det er ryddetid og at dei skal samle seg på samlingsrommet etterpå. Forskarassistentane går i gang saman med dei andre barna. Rutinane er godt innarbeida, og etter kort tid er avdelinga rydda og alle ungene sit i ein sirkel inne på samlingsrommet. Forskarassistentane smiler der dei sit.*

I eksempelet ser me at sjølv om det er om lag eit halvt år sidan dei gjekk i barnehagen, sit rutinane godt. At forskarassistentane smilar kan vere eit uttrykk for at dei ser på rutinane som trygge og lystprega. Dette er noko dei kjenner att, og smila kan også vere uttrykk for meistring. Dei bruker sine tidlegare erfaringar og kunnskapar om korleis barnehagelivet fungerer.

I materialet viser det seg også at fleire av forskarassistentane opplevde måltid og måltidssituasjonane som viktige. Medan me er på besøk i barnehagen til forskargruppe 1, brer det seg ei nydeleg lukt av smelta ost og svidde skorper. Siri kjenner att lukta med ein gang «Ostesmørbrød!». Ho blir brått veldig svolten, og går mot lukta på kjøkkenet. Lukta genererte eit godt minne for Siri, og under resten av barnehagebesøket kjem ho heile tida tilbake til at det var fint å ete ostesmørbrød i barnehagen. Eli, som trekk og fram måltid som noko som var fint med barnehagen. Eli løfter fram det sosiale aspektet kring måltid og fortel at ho synst det var fint å sitte saman å ete, og å ete det same som dei andre.

Undertemaet *rom/stader* er plassert under *rammer* fordi den seier noko om dei fysiske rammene forskarassistentane hadde i barnehagen. Forskarassistentane trekk fram enkeltrom/stader som til dømes gymsal, samlingskrok og gapahuk. Dei fortel ikkje meir om desse områda, anna enn at dei «likar dei». Siri trekk òg fram at ho set pris på sofaen. For Siri representerer sofaen komfort, og ein stad for avslapping.

Sjølv om rutinane forskarassistentane trekk fram som viktige, stort sett handlar om kvardagen i barnehagen, fortel dei også om korleis dei markerte høgtider og fest. Når dei snakkar om markeringar, er det med liv og lyst. Med glitrande auge fortel dei om bursdagskroner, rampenissar og hemmelege stiar som leidar til påskeegg.

### 5.2.3 *Kreativitet – å mala med hendene*

To av forskarassistentane trekk fram song, musikk, dans og kunst og handverk som viktig frå barnehagen. Siri fortel at ho lika å lage kunst, og Anna utdjupar at i barnehagen fekk dei lov til å male med hendene. Begge forskarassistentane blir også veldig nostalgiske når dei sit i samling og ser ein musikkvideo dei har laga med utgangspunkt melodien «Male himmelen blå». Dei fortel at dei song mykje i samling, og at dei hugsar mange av songane.

### 5.2.4 *Materiell – om rosa slott og å «finne Willy»*

Kategorien *materiell* har underkategoriane *leikemateriell* og *bøker*. Den fyrstnemnde er forholdsvis dominerande i datamaterialet som heilskap. Bjørnstad (2022) viser til at seksåringane i hennar studie har behov for eit variert tilbod av leikemoglegheiter som dei kan

ta i bruk (s. 110). Å ha ting rundt seg som forskarassistentane beskreiv som «fine», «gøy» eller som dei rett og slett «likte» var noko dei uttrykte som viktig. Leikemateriell som puter, leiketårn, ein leikebil og eit rosa slott vart vist fram. Forskarassistentane fortalte lite kring kva dei hadde brukt objekta til, men hadde visuelle beskrivingar kring objekta.

Tilgang til bøker var også viktig for fleire av forskarassistentane. Begge barnehagane hadde eit rikt utval av barnelitteratur, som var lett tilgjengeleg for barn. Eli blir sittande store deler av tida me er på besøk i barnehagen og bla i ulike bøker ho kjenner att. Eli vel òg å ta bilete av mange forskjellige bøker når ho skal ytre kva ho synst har vore viktig med barnehagen. I utdraget under ser me kva ho fortel om bileta sine:

Eli: Også her har eg tatt bilete av ei bok. Me skal finna han mannen og den hunden.

Eg: Var dette ei bok du synst var kjekk?

Eli: Ja, veldig! Eg kunne tatt mange bilete av denne boka fordi eg likte den så godt.

Men kva er dette for noko då?

((Blar gjennom bileta sine))

Eli: Eg har tatt bilete av mange bøker. Denne tenn lys-boka for eksempel.

At bøker har vore viktig i barnehagekvardagen til Eli er det lite tvil om. Ho viser stort engasjement når ho fortel om bøkene.

### 5.2.5 Relasjonar – «Eg saknar vennane mine»

Forskarassistentane fortel òg om viktigheita kring relasjonar i barnehagen. Både i forhold til vaksne og til vennane sine. At forskarassistentane framleis er trygge på dei vaksne i barnehagen, viser dei gjennom interaksjon med barnehagepedagogane dei møter på under besøket. Det blir utveksla klemmar, og både forskarassistentane og dei vaksne viser at dei hugsar kvarandre ved å stille spørsmål og ta opp ballen frå sist. Forskarassistentane er ivrige etter å fortelje korleis det er på skulen og om ulike ting som har skjedd heime, og dei vaksne har mange spørsmål. Når me går opp til barnehagen til forskargruppe 2, fortel også Eli at i barnehagen er jobben til dei vaksne å passe på barna. Dei vaksne skal passe på at barna ikkje får vondt, og ho fortel at ein gong då ho fekk eit svært sår, var det ein vaksen som hoppa over alle sandkassane for å hjelpe ho. Dei to andre i forskargruppa nikkar anerkjennande.

Forskarassistentane forbind dei vaksne i barnehagen med tryggleik og nokon som passar på.

Under besøka møter dei ungar dei kjenner frå før. Til meg presenterer forskarassistentane dei som vennane sine. Besøka får dei òg til å tenke på vennane som har starta på andre skular og når dei mimrar, kjem mange namn opp. Siri fortel at ho saknar vennane sine. «Eg saknar vennane mine. Det er rart at me ikkje er så mykje saman lenger», seier ho.

### 5.2.6 Oppsummerande drøfting

Barn har ulike erfaringar kring kva aktivitetar dei gjorde og likte i barnehagen, og møter skulen med ulike erfaringar (Bjørnstad et al., 2022, s. 80). Forskarassistentane viste at dei hadde ulike preferansar og erfaringar. Nokre funn er likevel meir kollektivt framtrødande enn andre. Likskapstrekk mellom mitt prosjekt og Einarsdottir (2011b) er store. På same måte som mine forskarassistentar knyter barna i hennar studie blant anna leik, særskilt uteleik, og relasjonar til noko dei såg på som viktig med barnehagen. Desse temaa kan difor tenkast å vera meir generaliserbare. Vidare viser funna i dette prosjektet til at rammer også var noko som vart opplevd som viktig. Forskarassistentane frå begge barnehagane trakk blant anna fram måltid som ein viktig arena for både nyting og samhald, og uttrykte at dei hugsa og sat pris på dei vande rammene frå barnehagen. Forskargruppene verdsette også eit utval materiell. Felles for begge forskargruppene var at dei løfta fram leikemateriell og bøker. *Kva* leikemateriell og *kva* bok var likevel situasjonsbetinga, - altså kva barnehagane hadde tilgjengeleg av materiell. Leikemateriellet og bøkene dei ulike forskarassistentane trakk fram var knytt til personlege preferansar og interesser. Gjennom å ha tatt meg med på noko som minna om ei reise gjennom det tidlegare barnehagelivet deira, har eg som lærar fått vite noko om kva tidlegare erfaringar dei har gjort seg. Kunnskap om kva forskarassistentane opplever som viktig frå barnehagen, både som gruppe og individuelt, er nyttig for lærarar, blant anna for å støtte dei og legge til rette for kontinuitet i erfaring (Dewey, 1974, s. 47). Ved å byggje vidare på erfaringane barn har gjort seg i blant anna barnehagen, samstundes som barna også skapar seg nye erfaringar, ligg forholda betre til rette for at overgangen blir avbalansert (Broström, 2019). I neste delkapitel tek me med oss kva barna uttrykte som viktig i barnehagen, og ser vidare på kva dei uttrykte kring kontinuitet og diskontinuitet mellom barnehage og skule.

### 5.3 Forskingsspørsmål 2: Kva uttrykker barna om kontinuiteten mellom barnehage og skule?

I dette kapitelet set eg søkelyset på forskarassistentane sine uttrykk for likskapar og ulikskapar, kontinuitet og diskontinuitet, mellom barnehage og skule. Forskingsspørsmål 2 er bygd på dei same overordna temaa vist til under forskningsspørsmål 1, men under forskningsspørsmål 2 danna det seg eit nytt tema: *utvikling og førebuing*. Dette handlar for det fyrste om kva barna fortel om korleis dei har utvikla seg etter at dei starta på skulen og kva ansvar den nye rolla som elev inneber. For det andre handlar temaet om korleis dei vart budd



på å starte på skulen i barnehagen. I Tabell 9 er funna på forskingsspørsmål 2 presentert skjematisk.

**Tabell 8** Forskingsspørsmål 2: Kva uttrykker barna om kontinuiteten mellom barnehage og skule?

<b>Overordna tema:</b>	<b>Undertema:</b>	<b>Døme:</b>
<b>Leik</b>	Uteleik	Anna: Det er veldig kjekt å vere ute på skulen synst eg. Me var mykje ute i barnehagen og.
	Inneleik	Sara: Eg skulle ønske me kunne ha leika litt meir inne.
<b>Rammer</b>	Rutinar	Siri: Me et aldri i samling. Kvifor kan ikkje me eta i samling på skulen egentleg? Eg: Å eta i samling? Det kan me jo gjera. Siri: Det vil eg gjere i dag.
	Rom	Sara: Kjøkken! Men det har me jo! Eli: Det er kjekt. Sara: Men eg skulle ynskje me kunne hatt eit ekta kjøkken. Å laga ting.
<b>Kreativitet</b>	Teikning	Eg: Det kunne me jo faktisk gjort. Eli: Me hengte opp teikningane i barnehagen og. Eg: Er det fint at me gjer det her og? Jakob: M-m
<b>Materiell</b>	Leikemateriell	Eli: Også har me postkasse på skulen og. Jakob: Og Barbie ((peikar på Barbie-dokkene)).  Eg: Har me noko slikt på skulen? Anna: Nei. Ja. Jo. Denne. Me har sånne stenger som me kan henga i. Eg: Du er jo masse i turnstengene på skulen. Anna: Ja, men eg synst det er litt skummelt.
	Bøker	Anna: Den som eg lånte her på biblioteket. Den hadde me jo i barnehagen.
<b>Relasjonar</b>	Venner	Anna: Men eg var glad for at eg skulle få nye venner.  Eli: Det var litt skummelt. At dei andre ungene skulle vere frekke og dytta oss.
	Vaksne	Nissefar: De voksne er litt like. Noen ganger er det voksne som jobber der og voksne som jobber her.
<b>Utvikling og førebuing</b>	Identitet	Anna: Eg ser at me var litt små.
	Skuleførebuing	Nissefar: Og vi må også lære oss å være stille.
	Skulearbeid	Herr kokk: Noen ganger har vi norsk. Og noen ganger har vi engelsk. Og noen ganger har vi matte. Det er gøy. Og i barnehagen leste vi trampoline. Det er en elefant som heter trampoline.

Det er ulike måtar å sjå på kontinuitetsomgrepet på, og innanfor alle temaa viste forskarassistentane til det som kan analyserast som både kontinuitet og diskontinuitet i

overgangen mellom barnehage og skule. I det følgjande støttar eg meg på dei fire kategoriane *fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet og mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skule* (Broström, 2009; Dunlop & Fabian, 2002) når eg drøftar funna.

### 5.3.1 Leik – «Me er ute på skulen òg»

Det fleire eksempel i materialet som peikar i retning av at forskarassistentane opplev eksempel kontinuitet mellom barnehage og skule. Dei peikar særskilt på at å *vere ute* er noko dei var mykje i barnehagen, og som dei også opplev å vere på skulen. Å *vere ute* på skulen handlar for forskarassistentane mest om friminutt, men også om den timeplanfesta uteleiken. Dei fortel også at det er kjekt å ha uteskule og å gå på tur. Einarsdottir (2010) finn at det barna i hennar studie likar best med skulen er å leike i friminutta. Bjørnstad et al. (2022) viser til liknande funn, og skriv at barna i deira studie oftast snakkar om leiken som skjer i friminuttet. Mine forskarassistentar trekk i tillegg fram den timeplanfesta utetida, og ein kan tolke det slik at dei ikkje berre forbind det å vere ute med pause, men også som ein integrert del av den daglege praksisen på skulen. Leiken blir sett på som noko som står på timeplanen. Både barnehage og skule skal vere arenaer for både leik og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). At deltakarane i dette prosjektet og Einarsdottir (2011b) sin studie også trekk fram å leike ute som noko dei sat pris på med barnehagen kan sjåast på som at uteleik er noko som skapar både fysisk- og filosofisk kontinuitet mellom barnehage og skule; Dei fysiske rammene oppmuntrar til leik ute i både barnehage og skule, samstundes som det også er ein integrert del av den daglege praksisen ved begge institusjonane.

Sara seier også at ho synst me er mykje ute på skulen, men ho stiller spørsmål til kvifor me ikkje kan vere meir inne å leike i friminutta, og når det er lagt opp til frileik på timeplanen: «*Kvifor må me alltid ut?*», spør ho. Eg og Sara snakkar litt om dette med uteleik og friminutt. Ho fortel vidare at ho ikkje synst det er så kjekt å vere ute, og at ho likar betre å leike med Barbie eller med leikekjøkkenet. Sara opplev at det ikkje er nok tid på skulen til å leike inne, og at dette er noko ho saknar frå barnehagen. Sara sine ytringar er ei påminning på at sjølv om dette prosjektet, samt fleire studiar (Bjørnstad et al., 2022; Einarsdottir, 2010, 2011b) viser til at mange fyrsteklassingar verdsett uteleik, er det ikkje noko automatikk i at dette skal vere eit middel for alle barn sin oppleving av kontinuitet. Spørsmålet vert korleis ein, innanfor den ramma som ein skuledag representerer, skal tilpasse slik at det gagnar både dei kollektive og individuelle preferansane til fyrsteklassegruppa. For Sara er det inne-leiken i barnehagen som har vore høgst verdsett. For ho symboliserer difor den leiken som skulen i størst grad legg opp

til, uteleiken, til diskontinuitet med dei tidlegare leikeerfaringane ho har gjort seg sidan ho opplevde å få vere meir inne å leike i barnehagen. Jakob på si side opplev at ein skuledag også rommar inneleik. Jakob fortel at han synst me leikar mykje på skulen, både ute og inne. Skilnadane kring opplevingane til Sara og Jakob er interessante. Då me snakkar om bileta til Jakob kan noko av forklaringa kring dei forskjellige opplevingane forklarast. Eg spør Jakob kvifor han har vald å ta bilete av lego. Det er sjeldan eg ser Jakob leike med det på skulen. Jakob, i rolla som nissefar, forklarar:

Jakob: Eg leika masse med lego i barnehagen.

Eg: Men du leikar ikkje så masse med lego på skulen?

Jakob: Nei, men eg leike. Mmm... Nei.

((Pause))

Eg: Er det lettare å vere nissefar?

((Jakob nikkar. Eg finn fram ei fingerdukke av ein mann til meg sjølv))

Mannen: Hvorfor leker ikke Jakob så mye med lego på skolen?

Nissefar: Han leker jo på SFO!

Mannen: Ja, selvfølgelig.

Nissefar: Det er jo også på skolen.

Ytringa styrkar påstanden eg hadde innleiingsvis om at nokre barn ikkje set noko klart skilje mellom skule og SFO, og for Jakob er tida på SFO også ein del av skulekvardagen. Paradokset i utdraget er at eg gjennom ytringa «*Men du leikar ikkje så mykje med lego på skulen*», skapar forvirring for Jakob. Når han vidare peikar på at han leiker med lego på SFO, og at dette også er ein del av skulen, blir dette sjølvklart for meg. Presiseringa til Jakob viser til SFO sin viktige plass for å bidra til filosofisk kontinuitet i overgangen. Skule og barnehage har, og skal ha, ulike mandat. SFO har mange likskapstrekk med barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). På SFO gjer Jakob ein av tinga som var viktig for han i barnehagen; å bygge med lego. På SFO, på same måten som i barnehagen, er det ikkje som i skulen lagt opp til målretta undervisning og «eleven skal kunne». SFO kan slik sett sjåast på som ein stad der ein får vere «berre» barn, og er viktig i eit kontinuitets- og heilskapssyn (Broström, 2019, s. 27). SFO skal vere med «å legge til rette for» leik og læring på barna sine premiss, under det som kan tenkjast å vera friare enn det ein skuledag representerer.

### 5.3.2 Rammer – «Eg var redd. Du må fortelja.»

Forskarassistentane uttrykk oppleving av fysisk diskontinuitet mellom barnehage og skule, særskilt når det kjem til rammer. Dette handlar om både om korleis skulen og barnehagen er utforma på ulike måtar, og at institusjonane har ulike rutinar. Forskarassistentane peikar og på at ein ikkje i like høg grad har tilgang til same type *rom* i barnehagen og på skulen. Romma forskarassistentane trekk fram er knytt til aktivitetar som til dømes matlaging og fysisk

aktivitet. Dei trekk vidare fram at på skulen er det visse områder ein ikkje får gå på, sjølv om det ikkje er gjerde. Fleire av dei synst også situasjonen kring måltida på skulen er annleis enn i barnehagen. Anna trekk og fram at på skulen må dei sitte stille når læraren ringer i ei klokke, og at dei må komme inn når skuleklokka ringer.

Det vert vist til at barn kan oppleve skulen sine rammer som strengare enn barnehagen, at nokre barn er redde for at dei ikkje skal innfri skulen sine på forventningar og at dei ser på skulen som eit autoritært system (Broström, 2009; Einarsdottir, 2010). Siri får spørsmålet om det var noko ho synst var skummelt med å starte på skulen, og svarar følgjande:

Eg: Men Siri, var det noko som var skummelt med å starte på skulen?

Siri: Ja. At me gjekk inni der og så trudde me at det var skumle ting der.

Eg: Kor gjekk inn?

Siri: Inn på skulen. Og bli artotikk.

Eg: Artotikk? Kva er det?

Siri: Sånn at me må ta sauene tilbake heim, og så når me ikkje gjer det må me få ein passeleg straff.

Eg: Ein straff?

Siri: Ja.

Eg: Trudde du at det var straff på skulen?

((Siri nikkar))

Eg: Kvifor?

Siri: Skulen er masse ting å lære med. Også.. ((pause))

Eg: Trudde du skulen var litt streng?

((Siri nikkar))

Eg: Var den det?

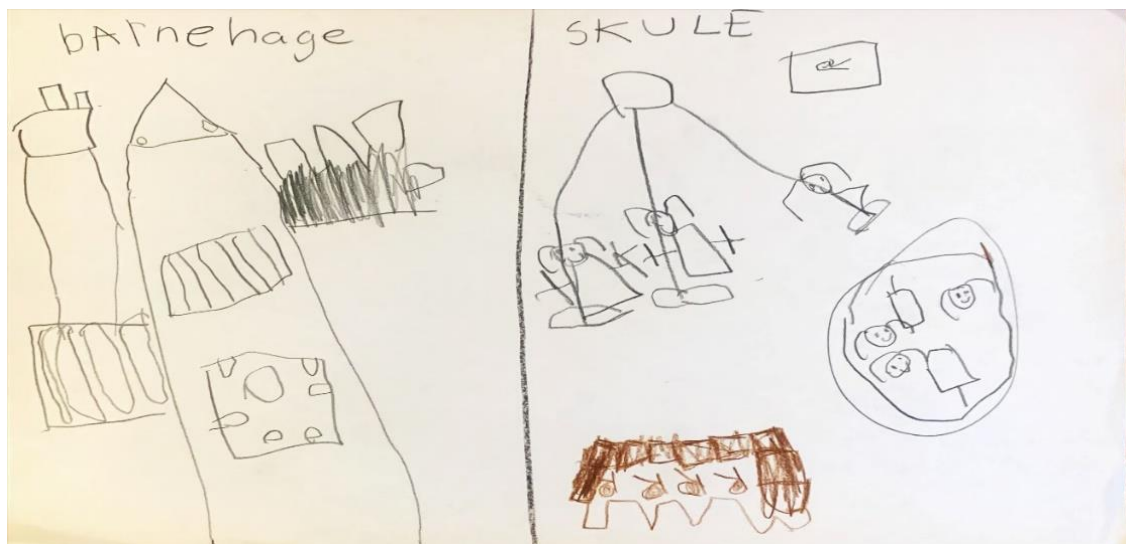
Siri: Nei.

Utdraget syner ein uro som Siri hadde å starte på skulen; at skulen er litt streng og noko ho ikkje heilt hadde omgrep kring kva var for noko. Overgangsprosessane startar lenge før barna møter skulen for fyrste gong (Ackesjö, 2013). Kvar tankane til Siri kring kva ho trudde skulen sine rammer handla om kjem ikkje fram, men ein kan tenkjast at dei er konstruert gjennom kva ho har høyrdd om skulen frå eldre barn og vaksne eller gjennom erfaringane ho gjorde seg direkte med skulen i barnehagen, til dømes gjennom skulebesøk. Siri laga seg eit bilete av skulen som ein plass der ein blei «artotikk», og forklarar at det har noko med å gjete sauer og straff å gjere. Om Siri har delt desse tankane før med nokon, veit ein heller ikkje. Ackesjö (2013) skriv at for barna som skal starte på skulen kan skulen sine rutinar verke uklare, og at overgangen frå barnehage til skule må sjåast på som ein sirkulær prosess. Barna må etter kvart som dei får meir og meir kunnskap om skulen få moglegheit til å rekonstruere erfaringane og refleksjonane dei har gjort seg i samtale med vaksne eller med andre barn. Utdraget syner viktigheita av nettopp dette. Gjennom ein overgangsprosess må barna få støtte og hjelp til å samtale om tankane dei har kring skilnadane mellom institusjonane. Dette må ein vere bevisst

på begge sidene av grensa. I Siri sitt tilfelle skjedde rekonstrueringa på eiga hand etter at ho starta på skulen. Skulen var ikkje ein stad der ein vart «artotikk». Siri fortel at sjølv om skulen er annleis enn barnehagen syns ho det er ein kjekk plass å være og å lære.

### 5.3.3 Materiell – Likt men ulikt, og bøkene si rolle i overgangen

Forskarassistentane trekk og fram at på skulen har ein noko av det same *materiellet* som i barnehagen, til dømes Barbie, postkasse og lego. Å ha materiell tilgjengeleg som barna kjenner att kan vere med å på skape erfaring av samanheng i overgangar (Akkerman & Bakker, 2011). Funna mine viser at grenseobjekt på den eine sida kan fungere som felles referansepunkt, men at objekta på den andre sida også er avhengige av konteksten. Forskarassistentane fortel nemleg at sjølv om dei møter materiell som dei kjenner frå barnehagen, blir det automatisk ikkje heilt likt. Anna er opptatt av at sjølv om me har stenger til å henge i på skulen, er dei ikkje heilt like som dei i barnehagen. For meg ser dei heilt like ut, men Anna fortel at ho synst stengene på skulen er litt skumle å bruke. Kvifor det er skilnad mellom stengene i barnehagen og stengene på skulen set ho ikkje ord på. Ein kan kanskje tenke seg at dei er i ei anna høgde på skulen, eller at det ikkje er stengene i seg sjølv Anna synst er skumle, men at det er eldre elevar ute i friminuttet? Siri si teikning (Figur 11) viser korleis ho beskriv barnehagen på eine sida og skulen på den andre sida.



**Figur 9** Siri si beskrivande teikning av barnehagen og skulen

Siri har teikna rike uteområde for å beskrive begge institusjonane, og ei adekvat fortolking av teikninga er - ut ifrå mitt perspektiv - at uteområda representerer fysisk kontinuitet (Broström, 2009; Fabian & Dunlop, 2007) mellom barnehage og skule. Men, gjennom samtale om teikninga kjem det fram at uteområda og materiellet som er tilgjengeleg for barna på

uteområda representerer diskontinuitet også for Siri. Ho er opptatt av at me ikkje har akkurat *det* klatrestativet på skulen eller akkurat *dei* reilene. Sjølv om eg opplever mange av leikeapparata i skulen og barnehagen Siri og Anna har gått i som forholdsvis like, ser forskarassistentane på dei som ulike. Eit klatrestativ er med andre ord ikkje *berre* eit klatrestativ.

Hogsnes (2015) viser til ei rekke gjenstandar som kan nyttast som grenseobjekt, som kan relaterast til venskap og leik. På same måte som Hogsnes (2015) vil også eg framheve biletboka. Bøker var noko fleire av forskarassistentane opplevde som viktig med barnehagen. Boka, både i si form og bruk, er gjenkjennelege på tvers av settingar, samstundes som dei er fleksible i bruk (Hogsnes, 2017, s. 20), og kan hevdast å ha eit stort potensiale som grenseobjekt. Anna viser at til at bøker er viktig for ho ut i frå eit kontinuitetsperspektiv:

Eg: Men du Anna sa noko om bøker du. Kva likte du å lesa i barnehagen?

Anna: Den som eg lånte her på biblioteket. Den hadde me jo i barnehagen.

Anna sin klasse er på biblioteket på skulen ein gong i veka. Anna trekk fram at ho fann ei bok ho kjende att frå barnehagen sist me var på biblioteket. Denne vart med tilbake til klasserommet. Eli ytrar også viktigheita av å ha lik litteratur som i barnehagen tilgjengeleg på skulen eksplisitt når eg stiller ho spørsmålet om det er noko ho tenkjer kan vere bra for oss å ha på skulen som dei hadde i barnehagen:

Eli: Dei leikene kanskje? Men mest sånn bok ((finn fram bilete av ugle-boka))

Eg: At me hadde hatt litt like bøker?

Eli: Ja.

Jakob fortel at dei kikka mykje i bøker i barnehagen, men at dei også vart lest for. Han fortel vidare at Turid (red. fiktivt namn på lærar) les masse for dei på skulen. Han fortel at han syns ho er flink til å lese. Moglegheiter og utfordringar kring barn sine tidlegare erfaringar med bøker blir drøfta nærare under kapittel 5.4 *Kva uttrykker barna om haldningar til og erfaringar med literacy?*, men døma viser at biletboka kan vera med på å bidra til barn sin oppleving av filosofisk kontinuitet (Broström, 2009; Fabian & Dunlop, 2007) mellom barnehage og skule.

#### 5.3.4 Relasjonar – «Lars har skjegg. Det har ikkje du»

På same måte som i studien til Eskelä-Haapanen et al. (2017) uttrykte forskarassistentane i mitt prosjekt både positive og negative forventningar knytt til ulike aspekt ved overgangen, også relasjonar. Samlege av forskarassistentane trekk fram venskap som noko dei knyt til både barnehage og skule. Under rundvisninga fortel dei om vennane frå

barnehagen. Dei gir også uttrykk for at dei har fått nye venner, og at det var dette dei gledde seg mest til med å starte på skulen. Samstundes fortel Anna og Siri at nokre av dei som dei var venner med i barnehagen har blitt plagsame etter at dei starta på skulen. Dei utdjup ikkje noko meir kring dette, men viser likevel til at venskapet har utvikla seg til noko anna enn det det var. Sjølv om forskarassistentane gleda seg til å få nye venner på skulen, uttrykk Eli og Jakob at det var knytt ein del spenning til korleis dei andre elevane på skulen ville oppføre seg, og om dei var snille. Dei seier følgjande om å få seg nye venner:

Eli: Det var litt skummelt. At dei andre ungane skulle vere frekke eller dytta oss.

Eg: Så du var litt redd for dei andre ungane?

Jakob: Ja. Eg og var det.

Eli set ord på at å få seg nye venner ikkje berre er lystprega og enkelt, særskilt når ein ikkje heilt veit korleis dei andre barna på skulen er.

Forskarassistentane fortel vidare at dei synst dei vaksne i skulen og i barnehage ter seg ganske likt. Eli meiner at den einaste forskjellen mellom eg og Lars er at han har skjegg, og eg ikkje. Dei vaksne, både i barnehagen og skulen, representerer tryggleik for forskarassistentane, og dei bruker ord som til dømes å «passe på» når dei beskriv dei vaksne i begge institusjonane. Anna peikar likevel på ein skilnad ho opplev mellom dei vaksne i barnehagen og dei vaksne på skulen:

Anna: Ja. Litt. Du er litt streng.

Eg: Ja. Eg er litt streng av og til.

Anna at ho synst dei vaksne på skulen er strenge. Kanskje strengare enn i barnehagen. På skulen møter Anna andre krav enn det ho gjorde i barnehagen, og ho opplev at dei vaksne bestemmer meir på skulen enn i barnehagen. Jakob legg vekt på at det er viktig at dei vaksne er glade. I rolla som nissefar set han ord på den viktigaste jobben til fyrsteklasselæraren:

Nissefar: Læreren må passe på ungene. Det er det viktigste. Tenk om de går seg vill? Da må læreren passe på.

Ytringa til Jakob kan tolkast bokstaveleg, men kan også setjast inn i ein større kontekst. Dei vaksne i barnehage og skule kan sjåast på som grensearbeidarar (Akkerman & Bakker, 2011, s. 129;Hogsnes, 2020, s. 129). Fyrsteklasselæraren, grensearbeidaren på den andre sida av grensa må passe på at ikkje dei gryande skulebarna går seg vill i ferda mot å bli skuleungar.

At dei fleste forskarassistentane ser fleire likskapstrekk mellom dei vaksne i både barnehage og skule er eit godt utgangspunkt, og dei vaksne har ei sentral rolle i å skape heilskap og samanheng mellom barnehage og skule (Tveitereid, 2019, s. 9). Ein må vere bevisst på at barna som startar på skulen har ulikt utgangspunkt og må støttast på ulike måtar, slik at barna ut i frå sitt utgangspunkt får lære og utvikle seg ut i frå sine erfaringar (Vygotsky, 1978, s. 86).

### 5.3.5 *Utvikling og førebuing – Frå eldst til yngst, og om lekser vs. leiken*

Fleire av forskarassistentane viser til at dei var inneforstått med at å gå frå å vere barnehagebarn til elevar innebar at dei gjekk gjennom ei rollendring (Bronfenbrenner 1979). Det viste seg likevel at det er ei spenning i materialet kring korleis dei hadde sett føre seg at rolla deira på skulen skulle bli, og korleis det vart. Dette kan koplast til det Brostrøm (2009) kallar *mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skule*. Det handla om det å på den eine sida føle seg stor, og på den andre sida bli behandla som om ein er liten. Det var tydeleg under barnehagebesøka at forskarassistentane følte seg veldig store. Følgjande utdrag frå feltnotat kan eksemplifisere dette:

*Dei to jentene spring rundt. Dei helsar på dei andre ungene. Eg synst dei er veldig rakrygga. Det er som om dei føler seg veldig store.*

Når forskarassistentane reflekterer over tida frå barnehagen i retroperspektiv omtalar dei det som tida «*då dei var små*». Forskarassistentane fortel at dei får meir ansvar på skulen. Til dømes må dei koste golvet når skuledagen er slutt. I barnehagen var det «*andre*» som gjorde slikt. Jakob og Eli fortel at dei har lært å ta strikkane ut på støvlane. Jakob seier at det er litt vanskeleg men når han seier «*eg klarar det, eg klarar det*» til seg sjølv får han det ofte til. Sara seier at ho framleis treng hjelp til «*alle desse tingene*». Medan me samtalar om overgangen i etterkant av besøket er det som om at spenninga mellom å føle seg stor og men samstundes vere liten går opp for forskarassistentane. Når me snakkar om at forskarassistentane bada i barnehagen, både i sjøen og i basseng, set Jakob lys på følgjande problemstilling:

Jakob: Kan me ikkje gå på bading på skulen?

Eg: Me skal det i andre klasse.

Jakob: Ikkje i fyrste?

Sara: Kvifor badar me i barnehagen og ikkje på skulen? Me er jo store.

Eg: Ja, det er litt rart.

Eli: Det er jo berre fire dagar til me har gått hundre dagar på skulen!

Eg: Ja. Tenk det!



Jakob, og dei andre forskarassistentane stussar på at eit gode dei fekk i barnehagen, fordi dei var skulespirer og store, er tatt vekk no når dei jo er enda større. Dette skapar eit brot i opplevinga av å vere stor.

Forskarassistentane fortel at dei gjorde seg budd for å starte på skulen. På same måte som i studien til Einarsdottir (2011a) fortel forskarassistentane at dei hadde fått øve i barnehagen på å vere stille, men at det viktigaste dei lærte i barnehagen før dei starta på skulen var korleis ein var snille med kvarandre. Jakob trekk fram at dei hadde lekser i barnehagen. Han fortel om barnehagen sine skuleførebuande aktivitetar, der dei brukte ei bok som blir kalla «trampolineboka». Der fortel han at dei skreiv, teikna og øvde seg på å starte på skulen. I materialet representerer likevel *skulearbeid* på markant vis filosofisk diskontinuitet mellom institusjonane. Anna og Siri fortel om det fyrste halvåret på skulen og seier:

Anna: Me gjere masse lekser. Me har heimelekser og skulelekser.

Eg: Hadde de det når det gjekk i barnehagen og?

Siri: Nei. Ikkje lekser. Eg var heldig for at eg ikkje gjorde lekser i barnehagen.

Dette blir i ulik grad peika på av alle forskarassistentane. Det er tydeleg at «lekser», som er nemninga alle forskarassistentane bruker på skulearbeid, er noko dei forbind med skulen. «Lekser» handlar om dei situasjonane forskarassistentane sit ved ein pult og gjer ulike oppgåver innanfor lesing, skriving eller rekning. Ackesjö (2013) peikar på liknande funn, der barna i hennar studie hevda at den største skilnaden mellom barnehage og skule med anna var at dei lærte andre ting på skulen enn i barnehagen, og at dette var knytt til fag. Dette er ikkje unaturleg, då skulen og barnehage har ulike mandat, og ulik kultur for læring (Hogsnes, 2020, s. 83). Likevel legg Rammeplanen og Læreplanen opp til at fagområda i barnehagen og faga i skulen i stor grad skal vere samanfallande (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13), og funna i min og Ackesjö (2013) sin studie kan få ein til å spørje seg om ein i skulen i stor nok grad nyttar seg av potensialet i erfaringane barna har gjort seg med fagområda i barnehagen godt nok, både med tanke på innhald og arbeidsmåtar. Samstundes som fleire av forskarassistentane fortel at «lekser» er den største skilnaden mellom barnehage og skule, fortel dei, som det også vert vist til i andre studiar (Eskelä-Haapanen et al., 2017, s. 1454; Hølland et al., 2021, s. 36), at dei synst det er kjekt å lære, og at dei oppfattar seg sjølv som elevar. Siri seier at til dømes at dei *«leikar og har det gøy på skulen. Og så lærar me masse greier. Kjempegøye greier»*. Sara viser på si side til at «leksene» kan stå i vegen for leiken:

Eg: Leikar me nok på skulen?

Sara: Ja?

Eg: Men er det like mykje som i barnehagen?  
((Sara ristar på hovudet))  
Eg: Kvifor er det slik trur du?  
Sara: Fordi me må jo vera inne å gjera lekser.  
Eg: Ja? Kva synst du om det då?  
Sara: Det er heilt greitt.  
Eg: Kvifor må me lære ting på skulen då?  
Sara: Eg veit ikkje.  
Eg: Er det kjekt å lære?  
((Sara nikkar))  
Eg: Kva har du lært på skulen då?  
Sara: Mmm. Av og til er det at me leikar og.  
((Pause))  
Sara: Når me er ferdige med dette kan me vera inne og leika litt då?

Sjølv om Sara nikkar på spørsmålet om ho synst det er kjekt å lære, kjem ho heile tida tilbake til leiken. I artiklane til Breathnach et al. (2017) og Pyle & Alaca (2018) på ei spenning mellom leiken på den eine sida og lærings- og arbeidsomgrepet på den andre sida. Det vert peika på at barn ofte ser på skulen som ein stad å arbeide framfor å leike (Breathnach et al., 2017), og ut i frå kva Sara uttrykk kan ein tolke det som om dette også er slik for ho. Broström (2019) hevda at eit dynamisk leike- og læringsomgrep kan gi skulestartarane dei beste føresetnadane for å finne seg til rette på skulen (s. 97). I Sara sitt tilfelle kan det hevdast at å dra nytte av karakteristiske trekk ved leiken inn i skulen sine fag kan bidra til at Sara si oppleving av filosofisk diskontinuitet (Broström, 2009; Fabian & Dunlop, 2007) mellom barnehage og skule som litt mindre brå.

### 5.3.6 Oppsummerande drøfting

Funna viser til at forskarassistentane opplev kontinuitet og diskontinuitet mellom overgangen til barnehage og skule, og dei peikar på både likskap og skilnader mellom institusjonane. Dei fortel om likskap og skilnader mellom institusjonane sine rammer, relasjonar, materiell og om forholdet mellom leik og læring. Den største opplevinga av diskontinuitet er knytt til filosofiske praksisar mellom institusjonane. Skulearbeid, det forskarassistentane einstyndande kallar «lekser» blir peika på som ein av dei største skilnadane mellom intuisjonane. At det skal vere samanheng mellom barnehage og skule må ikkje forvekslast med at institusjonane skal gjerast heilt like, men å kjenne att visse element kan likevel opplevast trygt for mange barn Broström (2019). Funna frå mitt prosjekt viser til at for fleire av forskarassistentane var uteleik noko dei opplevde som likt mellom barnehage og skule, og som slik sett kan vere med på å skape tryggleik i ein overgangssituasjon. Sara viser likevel til at leikepraksisane i barnehagen og skulen er ulike. På skulen må me lære, og då blir det ikkje så mykje tid til leik som det ho var vand med frå barnehagen. Jakob viser i så måte

til SFO sin viktige plass for å bidra til samanheng mellom institusjonane, men ytringa til Sara er og eit signal om at ein også i den ordinære skuletida kan ha mykje å vinne på å i større grad legge opp undervisning der eit dynamisk leike- og læringsomgrep ligg til grunn (Broström, 2019). Pyle og Alaca (2018) viser til at barn som har ein dynamisk forståing av omgrepa leik og læring gjekk i klassar der ein hadde eit rikt utval av leikemateriell, der klasseromma oppmuntra til leik, og der dei vart presenterte for mange forskjellige måtar å leike på. Det vart og peika på at i desse klassane var læraren aktivt med i leiken. Når forskarassistentane i mitt prosjekt snakkar om leik referer dei stort sett til frileik. Dette trekk også Bjørnstad et al. (2022) fram. Eit karakteristisk trekk ved den frie leiken, er nettopp at den er fri og at barna sitt aktørskap står sterkt. Breathnach et al. (2017) viser til at når rammene var friare ved at barna i studien deira opplevde sjølvbestemming og hadde eit aktørskap i aktivitetane definerte barna dei som leik, og at dei under denne forma på eiga initiativ tok i bruk skriftspråk. Å hente inspirasjon kring kvalitetane som den frie leiken innehar inn i læring kan hevdast å skape motivasjon kring læring. At barn skal oppleve ei dynamisk forståing av leik og læring krev også noko av rammene og materiellet skulen har å tilby. Pyle og Alaca (2018) skriv at barn som gjekk i klassar der det var lite leikemateriell såg på læring og leik som motsetnad. Som fyrsteklasselærarar må me vere vårt ansvar bevisst og integrere og legge til rette for leiken som ein naturleg del av heile skuledagen.

Vidare viser funna til kompleksiteten kring bruk av grenseobjekt. Akkerman og Bakker (2011) skriv at ein må ha ei bevist haldning til bruk av grenseobjekt, fordi ulike aktørar kan ha forskjellige tolkinga og forståinga av objekta. Eit klatrestativ er ikkje berre eit klatrestativ. På same måte som Hogsnes (2015) viser mine funn at forskarassistentane set pris på å møte lik litteratur i barnehagen og på skulen. Biletbøker kan difor sjåast på som eit grenseobjekt med potensiale. Likevel var bøkene dei ulike forskarassistentane trakk fram forskjellige, og dei refererte til ulik bruk av bøkene. Erfaringane barna har med seg, og korleis eit objekt blir tatt i bruk i skulen kan spela inn på i kva grad eit objekt fungerer som eit grenseobjekt eller ikkje for dei ulike barna. Biletboka får me også møte att i neste kapitel der funn kring kva forskarassistentane uttrykk kring tidlege erfaringar med literacy.

#### **5.4 Forskingsspørsmål 3: Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?**

God samanheng mellom barnehage og skule handlar om å leggje til rette for eit heilskapleg opplæringsløp som tek i var enkeltbarnet sitt behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 28). Språkerfaringane barn har med seg frå før dei startar på skulen vil ha innverknad på kva forhold dei får til lesing og skriving når den formelle opplæringa startar (Blikstad-

Balas, 2019, s. 24). For å kunne bygge vidare på barn sin tidlege literacy må skulen vite noko om kva erfaringar barna har gjort seg. I tabell 10 er funna på forskingsspørsmål 3 presentert skjematisk.

<b>Tabell 9 Forskingsspørsmål 3: Kva uttrykker barna kring erfaringar med literacy?</b>		
<b>Overordna tema:</b>	<b>Undertema:</b>	<b>Døme:</b>
<b><i>Leik</i></b>	«late som»-leik	Rottemus: Også lekte eg at jeg var en skolelærer.  Anna: Eg likte den aller aller best! ((Viser bilete av datamaskinen)) Eg: Kvifor? ((Anna imiterer at ho skriv på eit tastatur))
<b><i>Rammer</i></b>	Samling	Randi: Kva gjorde me etterpå då? ((peikar på årshjulet)) Siri: Den viste kva tid me hadde bursdag. No er det haust, no er det vår, no er det sommar, no er det vinter. No er det snø. Kva månad me er i?
	Måltid	Eli: Det er fint å sitte saman rundt eit bord å ete.
<b><i>Kreativitet</i></b>	Lage historiar	((Randi set på ein animasjonsfilm dei har laga i stop motion)) Anna: Årh! Siri: Var eg ei rosin?
	Tolke tekst	Randi: Hugsar de denne? Det er de som har laga videoen. Både filma og regissert. Anna: Der er ... ((namn på ei jente)). ((Siri syng. Anna ser. Er heilt roleg)). Randi: De tok ei og ei setning og tolka før de fann ut kva de skulle gjera. Anna: ((sukkar nostalgisk)).
<b><i>Materiell</i></b>	Bøker	((Ungane ser på alle bøkene. Dei hugsar mange av dei godt))
<b><i>Relasjonar</i></b>	Vaksne	Eg: Er det noen som leser til dere på skolen? Rottemus: Ja. Det er Odny. Hun er flink til å lese.
<b><i>Utvikling og førebuing</i></b>	Skuleførebuing	Eli: Me skreiv og farga og leste og sånn. Lars: Hugsar de kor ofte? ((Ungane blir rolege)) Eg: Hugsar de at de gjorde det? ((Ungane er rolege))
	Skularbeid	Anna: Nei. Lekser heima. Og lekser på skulen. Og bokstavar. Og tall. Og A, b, c, d ((syng alfabetsongen)).
<b><i>Namn</i></b>		Eg: Skreiv de mykje i barnehagen? Siri: Ja. Eg: Kva skreiv de då? Siri: Eg skreiv Siri. Namnet mitt. Mange gonger.

Dei fleste funna viser til tidlegare erfaringar forskarassistentane har gjort seg i barnehagen, men dei belys også at dei har danna seg nye etter at dei starta på skulen. I det følgjande blir dei mest relevante funna kring forskingsspørsmål 3 løfta fram.

#### 5.4.1 *Leikane literacy – om imaginær teknologi og om å leike skule*

At forskarassistentane på lik linje med barn i andre studiar (Bjørnstad et al., 2022; Einarsdottir, 2010, 2011b), verdsett leiken viser seg under både forskingsspørsmål 1 og 2. Fleire studiar viser til at barn lærar best når dei får engasjere seg i leik, og at barn ofte bruker sitt mest avanserte ordforråd nettopp i leik (Blikstad-Balas, 2019, s. 24; Gjems, 2016, s. 23-24). Forskarassistentane syner til at dei har gjort seg erfaringar med literacy gjennom leik, fyrst og fremst gjennom «late som»-leiken. Jakob i rolla som «Rottemus» fortel om biletet han har tatt av dukkerommet:

Rottemus: Vi hadde kostymer. Det var gøy. Pip pip pip. Jeg kledde meg ut som en pirat. Og jeg kledde meg ut som ((pause)) som en skolelærer.

Eg: En lærer?

Rottemus: Jeg lekte lærer. Sammen med andre.

Jakob seier vidare at dei byta på kven som skulle vere lærar og kven som skulle vere elevar. I skuleleiken fortel han at dei leika at dei leste og skreiv. I «late som-leiken» blir røynda suspendert (Broström, 2019), og ein kan gå inn i andre roller. Gjennom denne type leik kan barna imitere literacypraksisar som høyrer til på eit høgare nivå enn det dei eigentleg er. På denne måten kan sjølv små barn skape seg ein identitet som literacyutøvarar (Fast, 2007, s. 42). Jakob viser på same måte som i studien til Breathnach et al. (2017) at barn, der det gir meining for dei, tek i bruk skriftspråk i leik.

Barn utviklar gjennom tidleg literacy forståing kring språk og skriftspråk (Blikstad-Balas, 2019, s. 24; Gjems 2016, s. 14). Literacy baserer seg på eit system av symbol, som bokstavar og tal (Barton, 2007). Siri og Anna viser til at dei har gjort seg erfaringar med bokstavar og tal gjennom leik i barnehagen. Under barnehagebesøket var Siri og Anna spesielt opptatt av å finne att eit objekt dei fortel dei leika mykje med i barnehagen; Datamaskinen (Figur 10).



**Figur 10** Datamaskinen

Forskarassistentane ytrar stor glede når dei endeleg finn den blant dei andre leikene i barnehagen:

Anna: Årh! Her er den! ((finn fram ein leikedatamaskin))

((Jentene ser på datamaskinen. Er konsentrerte))

Siri: x, y, z, k,

Eg: Kunne du det når du gjekk i barnehagen og?

Siri: ((syng)) a, b, c, d, e, f, g, h, i. Kva er denne?

Eg: J,

((me syng resten av alfabetsongen sakte saman))

Eg: Årh! Denne var kjekk. Leika de mykje med den i barnehagen?

Siri: Ja.

((datamaskinen lagar plutseleg lyd. Me ler))

I etterkant av besøket fortel forskarassistentane at dei leika mykje med datamaskinen. Dei leika at dei «jobba på datamaskinen», og dei leika at dei skreiv tekstar. Digital teknologi blir meir og meir framtrekande i samfunnet, og leiken reflekterer ofte samfunnet og må gjerast samfunnsaktuell (Bird, 2020, s. 166). Datamaskinen kan tyde på at samtida spelar inn på kva literacypraksisar som er inspirasjon for forskarassistentane sin leik. Digital teknologi stiller såleis nye krav til literacyomgrepet (Fast, 2007, s. 36). På same måte som Bird (2020) sin studie viser funna i dette prosjektet at barn imiterer vaksne sin bruk av ulike former for teknologi. Imaginær teknologi, som til dømes ein datamaskin, kan lære barn å skape, dekonstruere og forstå forskjellige aspekt kring literacy (Bird, 2020, s. 167). Barn bruker

tekstar som artefaktar i leik (Juuhl, 2020, s. 27-28). På same måte som ein legg til rette for barn si tekstsaking gjennom leik ved å til dømes tilby blyant og papir, må ein og ta omsyn til korleis digital teknologi spelar inn på korleis me produserer tekst.

#### 5.4.1 Namn – «Eg skreiv Siri, namnet mitt, mange gonger»

På datamaskinen fortel Siri at ho skreiv namnet sitt om att og om att. Å kjenne att namnet sitt er ein av dei fyrste kjenneteikna på barn sin tidlege literacy, og spelar ei rolle i den tidlege skriveutviklinga (Bloodgang 1999, s. 364), og for å markera identitet (Juuhl, 2020, s. 30). Gjennom namnet sitt blir barna kjende med dei felles symbola som literacy baserer seg på (Barton, 2007; Bloodgood, 1999). Funna i dette prosjektet underbygger dette. Namn viste seg å vere viktig for forskarassistentane, og representerer nokon av dei tidlege erfaringane dei har gjort seg med tekst. Dømet der Siri fortel at ho skreiv namnet sitt om att og om att syner at namnet i seg sjølv er viktig ut i frå eit individperspektiv. Fleire av forskarassistentane fortel at dei kunne skrive, eller kjenne att, *sitt* namn eller *sin* bokstav når det gjekk i barnehagen. Dei brukte med andre ord namna sine i tekstproduksjon. Vidare viser funna at også andre barn sine namn spelar ei rolle innanfor literacy som ein sosial praksis (Blikstad-Balas, 2019, s. 16-19). Dette ser me i følgjande døme frå feltnotat av forskargruppe 1:

*På veggen heng bilete av ungene som går på avdelinga no. Namna heng under bokstavane i alfabetisk rekkefølge. Forskarassistentane les namna på ungene. Dei ser på kven som startar på same bokstav på dei. Og dei mimrar kring kva dei hugsar om dei ulike barnehageungane.*

I forskargruppe 2 viser feltnotata til noko av det same. Utdraget viser til når forskarassistentane viste meg garderoben i barnehagen:

*«Eilef har fått min plass», seier Jakob. Eli les på fleire av namna som heng der no. Ho finn fleire som er like namna på dei som går i klassen hennar. Ho blir glad.*

I begge barnehagane var det mykje synleg tekst, men det er særskilt namn som viser seg som relevante for forskarassistentane. Funna indikerer at å gripe fatt i relevansen namn har for forskarassistentane, og å byggje vidare på dette i den vidare lese- og skriveopplæringa kan bidra til samanheng mellom dei literacyerfaringane barna har med seg, og dugleikane dei skal tileigne seg.

#### 5.4.2 Kreativitet – «Det er de som har laga videoen. Både filma og regissert»

Funna viser at forskarassistentane har gjort seg erfaringar med literacy med utgangspunkt i kreative og estetiske aktivitetar. Når barn engasjerer seg i estetiske aktivitetar kan mykje ligge til grunn for god språklæring (Blikstad-Balas, 2019, s. 24; Gjems, 2016, s. 23-24). Dette kan ein ut i frå funna meine det er grunn for å hevde. Songar og eigenlagde filmar viser at forskarassistentane har gjort seg erfaringar med både tekstskaping og tekstanalyse. Blant anna har forskarassistentane laga eigne filmar i samanheng med advent. Manus stod dei for sjølv, og barnehagepedagogane redigerte i etterkant. Randi, barnehagepedagogen, set på ein film der forskarassistentane saman med andre barn har laga musikkvideo til songen «Male himmelen blå»:

Randi: Hugsar de denne? Det er de som har laga videoen. Både filma og regissert.

Anna: Der er ... ((namn på ei jente)).

((Siri syng. Anna ser. Er heilt roleg)).

Randi: De tok ei og ei setning og tolka før de fann ut kva de skulle gjera.

Anna: ((sukkar nostalgisk)).

Frå eit skuleperspektiv kan ein hevde at det er mykje potensiale i å byggje vidare på dei kreative arbeidsformene forskarassistentane møtte i barnehagen. I samtalen i etterkant av barnehagebesøket er eg nyfiken på musikkvideoen dei laga i barnehagen. Dette kunne eg tenkt meg å prøvd ut på skulen og. Siri er litt skeptisk, og etter kvart kjem det fram at ho eigentleg ikkje synst det var så kjekt. Ho seier at:

Siri: For det er eigentleg ikkje så kjekt å gjera replikkane når me ikkje får bestemta sjølv kva me skal gjera.

Eg: Likar du best å gjere ting som du bestem sjølv?

Siri: m-m

Siri viser til at i kreative prosessar er innverknad, ansvar og autonomi er viktig for ho. Cronin et al. (2022) konkluderer i sin studie med at det er viktig at lærarar på skulen blir kjende med barna sine tidlegare vanar, ekspertisar og preferansar innanfor literacy når ein skal planlegge den formelle lese- og skriveopplæringa. Eksempelet med Siri underbygger dette, og syner viktigheita av å involvere barna i korleis dei felles praksisane blir operasjonaliserte i skulen. Eksempelet viser til ei spenning mellom det eg som lærar tenker og det Siri som elev tenker. Utan å ha snakka med Siri, kunne ein tenkt at å tolke tekst gjennom å lage musikkvideo hadde vore ein fin måte å skapa samanheng og bygge vidare på literacyerfaringane ho har gjort seg i



barnehagen. Ved å ikkje ta omsyn, eller å vite om, Siri sine faktiske erfaringar med aktiviteten, ville den fungere som ei gjentakning, kanskje skuffande, frå erfaringane ho gjorde seg i barnehagen.

#### 5.4.3 *Bok i bruk – «Vi leste at vi var forskjellige»*

Bøkene har følgt oss gjennom alle forskingsspørsmåla. Det er blitt peika på at forskarassistentane trekk fram bøker som noko dei såg på som viktig med barnehagen, og at det er knytt både potensiale og utfordringar kring biletboka som eit grenseobjekt. I det følgjande vil ein sjå nærare på kva forskarassistentane uttrykk kring bruk av bøkene. Forskarassistentane viser til dømes til at dei såg i bøker. Eli, som opplevde bøkene i barnehagen som veldig viktige fortel:

Eli: Nei. Eg må sjå litt meir på han her igjen ((går tilbake til willy-boka)). Og pandaboka! Eg elska den! Og ugleboka. Den er så fin. Eg såg masse i den.

At barnehagen hadde lagt til rette for at bøkene var lett tilgjengelege for barn kan hevdast å oppmuntre dei til å jamleg sjå i bøkene. Gjennom å sjå og bla i bøker kan barn skapa seg ein identitet som lesarar (Fast, 2007, s. 42). Sjølv om dei ikkje kunne lese teksten sjølv dannar dei seg erfaringar med literacy og korleis ein les bøker. Dei får gjennom å møte ulike bøker kunnskap om bøker sin ulike komposisjon, at bøker består av bilete og symbol. Dei får kjennskap til at bøker har ei framside, og at det etter kvart som ein blar gjennom sidene i boka dannar seg ei forteljing. Forskarassistentane fortel at dei såg i bøker både åleine og saman med andre. Å sjå i bøker var både ein individuell og sosial oppleving. Jakob fortel at dei også vart lest mykje for i barnehagen. Han synst det er fint at dette er ein praksis me har haldt fram med på skulen. Forskarassistentane ser altså på å sjå i bøker og å bli lest for som ei viktig oppleving i seg sjølv. Vidare viser Eli til at bøker også har eit nytteaspekt:

Eli: Sjå her. Her er den boka som me såg om fuglane i. Den var kjekk når me var ute og sånt.

Å nytte augneblinka som vekker interesse hos barn er eit godt utgangspunkt for å fremme barn sin tidlege literacy (Gjems, 2016, s. 22). Eli har erfart at bøker er kjelde til kunnskap. I dette tilfellet om naturen rundt oss, og har i barnehagen på denne måten blitt eksponert for ulike formar for literacies (Barton, 2007; Kulbrandstad, 2018). Der Eli viser til nytteaspektet bøkene representerer med tanke på å forstå verda rundt oss, viser Jakob, i rolla som nissefar, til at bøkene og kan hjelpe oss å forstå oss sjølv i verda rundt oss:

Nissefar: Ja. Atte vi leste at vi er forskjellige. Og det er helt sant! Hvis løven eller tigeren hadde vært like. De er jo ikkje det. De er forskjellige. Det er skikkelig viktig å vite om!

Gjennom bøkene har Jakob fått kunnskap om at mennesker er forskjellige, og han uttrykk at å vite noko om dette har ein verdi for han.

#### 5.4.4 Skuleførebuande aktivitetar – «Kvifor hadde de lekser i barnehagen då?»

I likskap til studien til Cronin et al. (2022) viser også funna i dette prosjektet at den største skilnaden mellom literacypraksisane i barnehage og skulen blant anna var at det var større fokus på dugleikar, til dømes avkodning. Anna si teikning er eit døme på dette:



**Figur 11** Anna si teikning av barnehagen og skulen

På teikninga har Anna teikna seg sjølv og ting ho knytt til barnehagen og til skulen. På sida der Anna har teikna om korleis det var i barnehagen har ho teikna seg sjølv saman med vennane sine, og på sida der ho har teikna om skulen ser me Anna saman med bokstavar. Anna fortel at ho synst det er mykje «lekser» på skulen, og at dette er noko ho opplev som krevjande. I barnehagen var det fokus på å vere saman. I studien til Henning (2020) vert det hevda at lærarar i for stor grad er opptatt av at barn skal prestere som enkeltindivid i literacyopplæringa og at barn sine perspektiv ikkje blir godt nok tatt i vare. Vidare hevdar han at ein ikkje i stor nok grad legg til rette for literacypraksisar i ein sosial kontekst (s. 727-728). Ein kan ikkje konkludere om dette også er tilfellet for Anna. Teikninga kan likevel tyde på eit behov for felleskap, noko som ein kan dra nytte av i literacyopplæringa i skulen.

Sjølv om dei fleste literacyerfaringane forskarassistentane har gjort seg med literacy har vore av sosial karakter i barnehagen, blir det og vist til literacy i eit kognitivt perspektiv (Blikstad-Balas, 2019, s. 16). I forskargruppe 2 får me vere med opp i «tårnet», staden der forskarassistentane ein time i veka hadde skuleførebuande aktivitetar. I starten hugsar dei

ikkje kva forskarassistentane kva dei gjorde på oppe i «tårnet». Barnehagepedagogen hjelp dei, og spør om dei hugsar «trampolineboka»:

Lars: Det var det som var så forvirrende. Me hadde ei bok som heite trampoline. Det var heilt håplaust.

Jakob: Me jobba i den.

Eli: NEI! Det var ein elefant som heitte trampoline.

Eg: Så då leste det om den?

Eli: Ja. Det var lekser og sånn.

Sara: Då var det jo lekser i barnehagen!

Plutseleg går det opp for Sara at dei hadde «lekser» i barnehagen. Dei har jobba med «skuleting». Samtalen om dei skuleførebuande aktivitetane er likevel prega av at dei hugsar lite frå timane dei har vore i tårnet. Eg vil høyre meir om kva dei gjorde i trampolineboka.

Eg: Men kor ofte var de her og hoppa på trampolineboka då?

((Me ler))

Jakob: Me hoppa jo ikkje på den då!

Eg: Men kva gjorde de då?

Eli: Me skreiv og farga og leste og sånn.

Lars: Hugsar de kor ofte?

((Ungane blir rolege))

Eg: Hugsar de at de gjorde det?

((Ungane er rolege))

Eg: Kvifor hadde de lekser i barnehagen då?

Eli: Veit ikkje. Kanskje me skulle læra oss norsk og sånt?

Lars: Me hadde trampoline litt for at når det skulle begynna på skulen så var ikkje alt det greiene heilt nytt.

((Eli lagar apelydar))

For forskarassistentane har ikkje denne aktiviteten festa seg i minnebanken. Lars forklarar at dei jobba i trampolineboka slik at å lese og skrive på skulen ikkje skulle vere ein for stor overgang. Dei skuleførebuande aktivitetane skil seg frå det sosiale og leikande barnehagelivet som forskarassistentane er opptatt av og beskriv.

#### 5.4.5 Oppsummerande drøfting

Den historiske dimensjonen er sentral for å forstå literacy (Barton, 2007). Det handlar både om at barna har med seg ulike erfaringar med literacy, og at desse erfaringane heile tida er i utvikling ut i frå både individuelle, sosiale og historiske hendingar (Fast, 2007, s. 37).

Funna i dette prosjektet viser at forskarassistentane har gjort seg ei rekke erfaringar med literacy. Dei har på ulike måtar blitt skriftspråkleg sosialisert (Korsgaard og Vitger, 2011, s. 16). Funna viser stort sett til at barna har gjort seg erfaringar med literacy i eit sosialt perspektiv, men det er også eksempel på erfaringar som kan setjast i ein kognitiv kontekst.

Funna indikerer at det er stort potensiale i dei tidlege erfaringane med literacy som forskarassistentane har tileigna seg som kan byggast vidare på i den formelle lese- og skriveopplæringa. Til dømes kan det i likskap med Broström (2019) hevdast at det er mykje å hente på å dra karakteristiske trekk med leiken inn i literacyopplæringa i skulen.

Grenseobjekt, som litteratur, kan fungere som eit felles referansepunkt og bidra til å skape felles forståing og samarbeid på tvers av institusjonar (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141). Å vite noko om kva litteratur fyrsteklassingane tidlegare har hatt erfaring med er i så måte viktig for oss i skulen. Me må også vite noko om korleis bøkene er blitt tatt i bruk. Hogsnes (2015) viser i si forskning til biletboka sitt utnytta potensiale, og at barn må inkluderast i arbeidet med å legge til rette for grenseobjekt (s. 10). Funna i dette prosjektet viser at Eli og Jakob har gjort seg ulike erfaringar med bøker. Nokon bøkene likar dei å sjå i, nokon har andre lest høgt for dei, og det er ulike nytteaspekt kring ulike bøker. Å overføre erfaringane dei har med bøker inn i skulen kan dermed, ut i frå eit literacyperspektiv, hevdast å vere viktig.

Vidare reiser funna spørsmål kring om intensjonane bak dei skuleførebuande aktivitetane tenar til sitt føremål. Når ein tek utgangspunkt i at grunnlaget for å lese og skrive vert lagt dei tidlege åra, og at det beste utgangspunktet for å fremme barn sin tidlege literacy er gjennom å utnytte augneblikka (Gjems, 2016, s. 22) kan det tenkast at «skuleførebuing» i like stor grad, om ikkje større, skjer i skogen, rundt matbordet eller under leik.

## 6 Oppsummering, metodiske refleksjonar og implikasjonar

### 6.1 Oppsummering

Dette prosjektet sitt utgangspunkt har vore å sjå på overgangen og samanhengen mellom barnehage og skule frå barn sitt perspektiv. Å bygga bru handlar om å skapa forbinding mellom ulike settingar på tvers av grenser og kulturar (Hogsnes, 2016, s. 2). Dersom barn kjenner att visse element frå tidlegare miljø kan det opplevast som ein tryggleik

(Broström, 2019). I eit kontinuitetsperspektiv er det heilt grunnleggande at barna vert invitert til å kommunisere om *sine* erfaringar og *sitt* liv, og at barna blir posisjonert som subjekt (Svendby, et al, 2019, s. 182). Ved å belyse problemstillingar gjennom dei tre forskingsspørsmåla er det blitt studert gjennom ulike optikk. Dei ulike innfallsvinklane representerer forskjellige aspekt kring kva retrospektive refleksjonar forskarassistentane uttrykk kring overgangen mellom barnehage og skule. I det følgjande vert funna samanfatta.

Ei god oppleving av overgangen mellom barnehage og skule blir rekna som ein viktig faktor for barn sin vidare utvikling (Fabian, 2006, s. 3). Kva som gjer ein overgang god vil vere individuell og kontekstavhengig (Hogsnes & Moser, 2014), men med anna Broström (2019) viser til eit kontinuitets- og heilskapssyn, der barna kjenner att det gamle i det nye (s. 28). For å kunne skape forbinding mellom institusjonane må ein som grensearbeidar vite noko om dei tidlegare erfaringane og preferansane grensekryssarane har med seg. Funna i dette prosjektet viser at barn har ulike preferansar og erfaringar med seg i overgangen frå barnehage til skule. Sjølv om det er individuelle skilnader kring kva forskarassistentane uttrykk som viktig, viser funna i dette prosjektet at ulike aspekt kring leik, rammer, relasjonar, kreativitet og materiell er av betydning i overgangen.

Grunnlaget for eit kontinuitets- og heilskapssyn i overgangen må ikkje forvekslast med at barnehage og skule skal gjerast heilt like, men at ein skal legge til rette for ein avbalansert overgang (Broström, 2019). Forskarassistentane uttrykk at dei har erfart både kontinuitet og diskontinuitet i overgangen frå barnehage og skule, og at det både er likskapar og skilnadar mellom institusjonane. Den største opplevinga av diskontinuitet er knytt til filosofiske høve, gjennom det barna kallar «lekser». Uteleiken blir trekt fram som ein faktor som skapar samanheng mellom institusjonane.

I følgje Barton (2007) er ikkje literacy noko som vert innleia når barna startar på skulen (s. 24), grunnlaget for literacy vert lagt i dei tidlege åra (Gjems, 2016, s. 22). Funna i dette prosjektet underbygger dette. Funna viser til at forskarassistentane har gjort seg fleire erfaringar med literacy i barnehagen, og at desse har potensiale for vidareutvikling i den ordinære lese- og skriveopplæringa. Forskarassistentane trekk i størst grad fram erfaringar med literacy som ein sosial praksis, og uttrykk at dei gjennom sosiale aktivitetar som leik eller boklesing har tredd inn i rolla som literacyutøvarar.

## **6.2 Metodiske refleksjonar og vidare forskning**

I denne masteroppgåva har eg søkt å få fram barneperspektivet og barn sine perspektiv kring overgangen mellom barnehage og skule. Nokre metodiske utfordringar som kan ha verka inn på resultatane er nemnde i kapittel 4. Gjennom problemstilling og forskings spørsmål vert det vist til eit breitt bilete på barn uttrykk kring overgangen. Den breie tilnærminga belyst mange aspekt som er interessante i eit overgangsperspektiv. Ein svakheit kan likevel vere at ein ikkje har gått godt nok i djupna på dei ulike aspekta. Prosjektet sitt utval er også lite og forskarassistentane er knytt til same skule. Funna kan difor ikkje generaliserast. Dei støtter likevel oppunder tidlegare forskning, samstundes som dei også tilfører nye aspekt. Såleis kan prosjektet kan sjåast på som eit lite bidrag inn i det store biletet. Hølland et al. (2021) etterlyst meir forskning på barn sine perspektiv på klasserommet sine praksisformer i overgangen mellom barnehage og skule, og litteratursøket som vart gjennomført stadfestar dette. I framtidig forskning kan det vere relevant å gå i djupna på kva fleire barn uttrykk kring literacypraksisane både barnehage og skule representerer, korleis ein bygger på kvarandre sin praksis og korleis desse påverkar barna i eit overgangsperspektiv. For å få fram ulike barn sine perspektiv må det i forskning der barn har eit aktørskap leggast til rette for at dei får ytra seg slik det er naturleg for kvar enkelt. Mosaikktilnærming som metode krev erfaring og designet kan opplevast komplisert. Å bruke mosaikktilnærming som metode i forskning med barn kan likevel hevdast å tene føremålet sitt; at barn får uttrykt seg med sine språk.

## **6.3 Implikasjonar**

Innleiingsvis vart det peika på at det er heilt grunnleggande at barna, som hovudaktøren i overgangen mellom barnehage og skule, får ytra seg. I dette prosjektet har fem barn har uttrykt seg kring overgangen mellom barnehage og skule. - Kva no? Det er viktig at det barna ytra også får følgjer.

Det forskarassistentane har uttrykt har fått innverknad på det daglege livet deira på skulen. Arbeidet kring prosjektet gitt meg innsikt kring korleis ein kan legge til rette for at dei skal kjenne att det gamle i det nye (Broström, 2019), samstundes som dei får utvikle seg og danna seg nye dugleikar og erfaringar ut i frå sine behov (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 28). Det er mykje dei dreg fram som med enkle grep kan bidra til å skapa samanheng mellom barnehage og skule. Dette handlar til dømes om at me kan steike ostesmørbrød på skulen, eller legge til rette for at Sara får leike meir inne. Vidare har prosjektet også påverka undervisninga, ved at den i høgste grad tek omsyn til deira tidlegare erfaringar. Å gi fyrsteklasselærarar rammer, tid og kompetanse til å utforske overgangen saman med elevane

kan hevdast å tene fleire føremål. Det kan med anna vere med på å fremje elevmedverknad i skulen, og å bidra til at barn møter ein undervisningspraksis som bidreg til deira vidare vekst, samstundes som dei får bruke sine tidlegare erfaringar (Dewey, 1974, s. 47;Hogsnes, 2020, s. 61).

Funna kan hevdast å også vere relevante i ein større kontekst. Verdien forskarassistentane sat på lek, bøker og det sosiale følgde oss gjennom alle dei tre forskingsspørsmåla, og er knytt til dei verdimeslige føresetnadane for innhald og arbeidsmetodar i institusjonane (Broström, 2009; Dunlop & Fabian, 2002). Broström (2019) argumenterer for at eit dynamisk leike- og læringsomgrep kan gi barn gode føresetnader for å finne seg til rette på skulen. Å løfte elementa forskarassistentane trekk fram i samarbeidsnettet mellom barnehage og skule, og ta utgangspunkt i korleis ein kan leggje til rette for at lek og læring møter kvarandre ut i frå mandata barnehage og skule og SFO representerer, kan vere eit godt utgangspunkt i samarbeidet med å skapa samanheng mellom institusjonane.

At barna får eigarskap og innverknad i overgangen mellom barnehage og skule, og at dei får posisjonere seg som aktørar i overgangen kan i seg sjølv skape samanheng og tryggleik (Fabian & Dunlop, 2007;Hogsnes, 2015; Schanke, 2019). Eg vil på grunnlag av erfaringar kring arbeidet med dette prosjektet løfte fram verdien av å inkludere barn, i det som gjeld dei sjølv, har for kunnskapsutvikling kring arbeidet med å sikra ein god overgangspraksis mellom barnehage og skule. Barna sine stemmer må høyrast og meiningane deira må vektleggjast (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 157). Det er barna som sit med ekspertisen på å vere barn. Grensearbeidarane på begge sidene av brua må lytte til dei. Til ekspertane. Og ekspertane må få uttrykke seg med *si* stemme.

## 7 Kjeldeliste

- Ackesjö, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132–169.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis—En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 2. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. John Wiley & Sons.
- Bird, J. (2020). “You need a phone and camera in your bag before you go out!”: Children’s play with imaginative technologies. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 166–176. <https://doi.org/10.1111/bjet.12791>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg»—Sakte, men sikkert fremover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. OsloMet.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bloodgood, J. W. (1999). What’s in a name? Children’s name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.



- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2007). *Farvel børnehavn—Hej skole! - Undersøgelser og overvejelser* (1. ebogsudgave). Academica.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2.
- Broström, S. (2012). Children’s participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257–269. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715407>
- Broström, S. (2013). Hjælp børnene med overgange fra børnehavn til skole. *Unge Pædagoger*, 3, 11–20.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akaemisk forlag.
- Bruner, J. (1883). *Child’s Talk: Learning to Use Language*. Norton.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children’s perspectives. I *Beyond listening. Children’s perspectives on early childhood services*. The Policy Press.
- Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: Children’s perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 103–121.  
<https://doi.org/10.1007/s44020-022-00008-0>
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Detlefsen, L., Poulsen, M. L., Bjerre, L. B., Laursen, B. L., & Kiel, S. S. (2020). *Børnemosaikker—Et inspirationsmateriale til pædagogisk arbejde*. Danmarks evalueringsinstitut. [https://emu.dk/sites/default/files/2021-01/EVA\\_Guide\\_Boernemosaikker.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-01/EVA_Guide_Boernemosaikker.pdf)
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Dreyer.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2002). *Transitions in the Early Years*. Routledge.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A., & Winger, N. (2010). *Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/594>
- Eide, B. J., & Winger, N. (2021). «*Fra barns synsvinkel*» intervju med barn—*Metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademiske forlag.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 163–180.  
<https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdottir, J. (2011a). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737–756.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>

- Einarsdottir, J. (2011b). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 387–402.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Einarsdottir, J., & Sigurðardóttir, I. (2023). Kontinuitet i overgangen fra barnehage til grunnskole og skolefritidsordning. I *Barndom i barnehagen—Eldst* (1. utgave). Cappelen Damm.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Fabian, H. (2006). Informing transitions. I *Informing Transitions in the Early Years*. McGraw-Hill Education.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=316271>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School*.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig och läsa och skriva: Familjeliv og popilärkultur i möte med förskola och skola* [PHD]. Uppsala universitet.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidleg litterasitet—På barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 55–67.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Grunnlova. (1814). *Kongerike Noregs grunnlov gjeven i riksforsamlinga på Eidsvoll den 17. Mai 1814, slik ho lyder etter seinare endringar, seinast stortingsvedtak av 12. Januar 2023*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

- Henning, L. (2020). I'm gonna get it for my birthday: Young children's interpretive reproduction of literacy practices in school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 706–731. <https://doi.org/10.1177/1468798418784112>
- Hogsnes, H. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International Journal of Transitions in childhood*, 8.
- Hogsnes, H. (2017). Bildebokas potensiale for barns erfaringer med sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. *Viden om Literacy*, 22, 20–25.
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, nr. 3, 45–60.
- Hogsnes, H. D. (2020). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/bro>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., & Dalland, C. P. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse*. 82.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1.
- Juuhl, G. K. (2020). Hjartemaskinar og husnummer. Femåringars eigeninitierte tekstar – bruk og retorisitet. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 27–46. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2085>
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling—Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Fra eldst til yngst—Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. <http://tidliginnsats.forebygging.no/Statlige-foringer/Fra-eldst-til-yngst---samarbeid-og-sammenheng-mellom-barnehage-og-skole/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Lillejord, E., Børte, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt* (s. 72). Kunnskapsenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapsenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapsenter for utdanning. [www.kunnskapsenter.no](http://www.kunnskapsenter.no)
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring: I barnehage og skole*. (3. utg). Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. H., & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9–23. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap: Et faghistorisk bidrag. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>

- Nowotny, H. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Opplæringslova. (1987). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_15#%C2%A713-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15#%C2%A713-5)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utgave). Cappelen Samm Akademisk.
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Rogers, M., & Boyd, W. (2020). Meddling with Mosaic: Reflections and adaptations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 642–658. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817236>
- Rådmannen. (2017). *Strategi språkkommune—Vedteke i kommunestyret*.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doctoral thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2619671>
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15–32). Cappelen Damm Akademisk.

- Smidt, S. (2012). *Introducing Malaguzzi: Exploring the Life and Work of Reggio Emilia's Founding Father*. Taylor & Francis Group.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1092772>
- Snow, C. E. (2006). *What Counts as Literacy in Early Childhood?* Blackwell Publishing Ltd.  
<https://dash.harvard.edu/handle/1/34785388>
- Svendby, E. B., Øien, I., & Willumsen, E. (2019). 10. Involvering av barn i samproduksjon i forskning? Metodologiske og etiske aspekter. *Samproduksjon i forskning*, 180–195.  
<https://doi.org/10.18261/9788215031675-2019-11>
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet—Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *De yngste barna i skolen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for SFO - Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i Stortinget*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. I *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (s. 79–91).
- Winger, N., & Eide, B. (2015). ”Nytråkk” i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 9.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.688>
- Yoon, H. S., & Templeton, T. N. (2019). The Practice of Listening to Children: The Challenges of Hearing Children Out in an Adult-Regulated World. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55-84,173.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Samtaleguide

Samtalen i etterkant har eit utstrukturert og uformell form. Og eg må tolke signala og impulsane frå borna sjølv. Eg må gripe tak i det som nettopp har skjedd. Eg har førebudd følgjande spørsmål dersom samtalen stoppar opp:

- Eg såg at du gjekk rett bort til .... (eks. samlingskrok, kostymer, bøker). Kvifor var dette ein av dei fyrste tinga du la merke til?
- Kva er bra med barnehagen?
- Kva er likt mellom barnehagen og skulen?
- Kva er ulikt mellom barnehagen og skulen?
- Er det noko de hadde/gjorde i barnehagen som de skulle ynskje me hadde/gjorde på skulen?

Barna får sjå på bileta dei har tatt med Ipad, og har desse framom seg under samtalen. Også her må eg vere open for kvar samtalen tek oss. Eg opnar difor vidt og spør: Fortel om dette bilete! Hjelpespørsmål:

- Kvifor valde du å ta dette biletet?
- Kva ser me på dette biletet?
- Kva tenker du på når du ser dette biletet?
- Kvifor var det viktig for deg å ha med dette biletet?



## 8.2 Vurdering av behandling av personopplysninger frå Sikt

26.05.2023, 22:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Borns erfaringar med literacy i eit overgangsperspektiv](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

367844

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

22.12.2022

**Prosjekttittel**

Borns erfaringar med literacy i eit overgangsperspektiv

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

**Prosjektansvarlig**

Trude Hoel

**Student**

Monica Rolfsnes Fardal

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

### 8.3 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

## ***”Borns erfaringar kring overgangen mellom barnehage og skule”?***

**Dette er eit spørsmål til deg om å samtykke til at barnet ditt deltek i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis barnet ser på samanhengen mellom barnehage og skule. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.**

#### **Føremål**

I år skriv eg masteroppgåve der eg ynskjer å få fram barnet si stemme kring temaet «Overgangen frå barnehage til skule». I den samanheng ynskjer eg å invitere ditt born med som forskingsassistent i prosjektet mitt. Datamaterialet som vert samla inn skal svara på følgjande forskingsspørsmål:

Kva trekk eleven fram som viktig frå barnehagen?

Korleis ser eleven på overgangen og samanhengen mellom barnehage og skulen?

Kva erfaringar har eleven gjort seg med literacy barnehagen?

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger (UiS), ved veileder Trude Hoel (professor, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning), og student Monica R. Fardal er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å samtykke til at ditt barn skal delta i forskingsprosjektet fordi eleven går i klassen kor studenten er lærar. Ditt barn har og gått i ein av dei barnehagane som har sagt seg villige til å stille seg til disposisjon.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Eg ynskjer å ta eleven med tilbake til barnehagen den har gått i. Det vert i ei gruppe med to andre elevar. I barnehagen er me saman med ein barnehagepedagog barna kjenner til. Elevane får i oppgåve å vise meg rundt, og fortelje om kva dei gjorde i barnehagen. Eg vil ta

lydopptak og bilete av barna under besøket. Eg skriv også feltnotat undervegs. Bileta eg tek av barna skal brukast som supplement til feltnotata. Barna vil også få utdelt kvar sin Ipad, og skal ta bilete av tre ting som har vore viktig for dei i barnehagen. Det kan til dømes vere bilete av gjenstandar eller områder. Dei vil få instruksjonar om å ikkje ta bilete av personar. I etterkant av besøket ser me gjennom bileta saman. Det vil då bli gjort eit intervju med utgangspunkt i bileta barna sjølv har tatt. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptakar. Datainnsamlinga vil gå føre seg i løpet av januar, og besøket skjer i skuletida. Me legg opp skuledagen for dei resterande elevane slik at ditt barn ikkje går glipp av viktig undervisning. Dersom dette likevel skjer vil eg passe på at ditt barn blir oppdatert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel at ditt barn skal delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Dette kan gjerast munnleg eller skriftleg. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Barnet kan også kva tid som helst seie nei til å delta uavhengig av foreldra sitt samtykke.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre dei som er ansvarlege for prosjektet som har tilgang til datamaterialet.

Bileta eg tar av barna i under besøket blir tatt med eit fotokamera og blir overført til ein passordbeskytta harddisk, før dei vert sletta frå kameraet. Lydopptak frå besøk og intervju blir kryptert og lagra gjennom nettsida «Nettskjema». Lydopptaka og bileta av barna blir sletta så snart dei er transkribert. Transkriberinga vil bli anonymisert og det vil ikkje vere mogleg å identifisere kven som har sagt kva. Bileta eg tek av barna blir ikkje under nokon omstende publisert. Bileta som barna har tatt vil bli gått i gjennom umiddelbart etter besøket, og overført til den passordbeskytta harddisken. Dei vert sletta frå barnet sin Ipad. Bileta barna har tatt av gjenstandar og områder kan bli brukt i masteroppgåva.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 31.08.2022. Deler av biletmaterialet og sitat frå besøk og intervju kan bli brukt i masteroppgåva, men då anonymisert.

## **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Monica R. Fardal. Tlf: 93623504. E-post: [monica.rolfsnes.fardal@bomlo.kommune.no](mailto:monica.rolfsnes.fardal@bomlo.kommune.no)

Trude Hoel. Tlf: 51 83 32 09. E-post: [trude.hoel@uis.no](mailto:trude.hoel@uis.no)

Vårt personvernombud: Erlend Aano. Tlf. 51831259. E-post: [erlend.aano@uis.no](mailto:erlend.aano@uis.no)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Prosjektansvarlig Trude Hoel

Student Monica R. Fardal

(Forsker/rettleiar)

## Samtykkeerklæring







Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Borns erfaringar med literacy i eit overgangsperspektiv» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å la mitt barn, \_\_\_\_\_ (navn på barnet), delta i forskningsprosjektet gjennom bruk av foto og lydopptak.
- at det blir tatt bilete av mitt barn under besøket.
- at bilete mitt barn har tatt av gjenstandar eller område i barnehagen kan brukast i masteroppgåva.








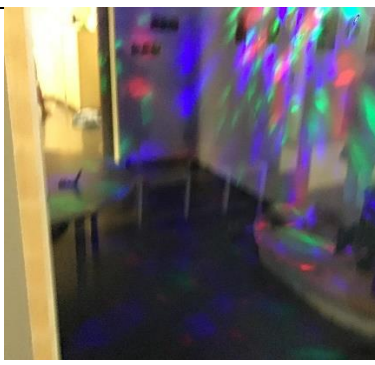
Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar/føresett, dato)

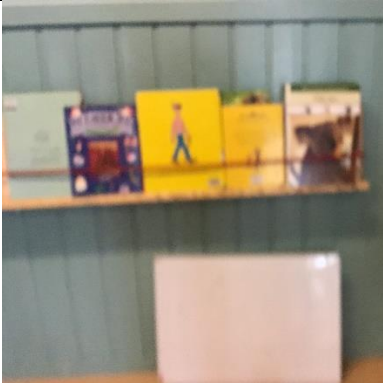


## 8.4 Fotografi tatt av forskarassistentane

Fotografi - Anna			
«Leikehytta»	«Slebanen»	«Bilar og klossa og sånn»	
			
«Det gule klatrestativet»	«Mikke mus datamaskin»	«Sofaen»	
			
«Gymsalen»			
Bilete av puter i gymsalen. Anonymisert då det var menneske med på biletet.			

Fotografi - Siri

«Uteleikene»	«Garasjen»	«Sofaen»
		
«Tellespel»	«Kjøkkenet»	«Datamaskinen»
		
«Det rosa tårnet»	«Discofest»	
		

Fotografi - Eli		
«Bok om advent»	«Faktabok om dyr»	«Faktabok om dyr»
		
«Willy-boka»	«Putene»	«Masse leiker»
		

Fotografi - Jakob		
«Bøkene»	«Lego»	«Froskane»
		
«Plussplusser»	«Ute»	«Masse leiker»



«Dukkerrommet»		

Sara sine bilete		
«Masse leiker»	«Puterommet»	«Tårnet»
«Ute»		

## 8.5 Transkripsjonsnøkkel

### **Transkripsjonsnøkkel**

= samansmelting av ytringar

(( )) ikkje-verbal aktivitet, eventuelt kommentarar til konteksten

! Høg eller engasjert uttale

. Stoppande intonasjon