



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	04-01-2019 09:00	Termin:	2018 HØST
Sluttdato:	11-01-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2018 HØST		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 36

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Overgang fra barnehage til skole fra barnet sitt perspektiv

Antall ord *: 13793

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *: Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)

Gruppenummer: 33

Andre medlemmer i gruppen: 3

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Overgang fra barnehage til skole fra
barnet sitt perspektiv

Transition from kindergarten to school from a
child's perspective

3 & 36

**Karl Terje Jensen & Kristin Bjelland
Robberstad**

BLU-BACH15

Stord/IPRS/Barnehagelærerutdanningen

Sissel Janette Aastvedt Halland

11.01.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Overgang fra barnehage til skole fra barnet sitt perspektiv



Foto: Kristin. B. Robberstad

Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen av
Karl Terje Jensen & Kristin Bjelland Robberstad
Høst 2018

Forord

Det har vært spennende og utfordrende for oss begge å kombinere en hektisk familiehverdag og det å mestre studiene. Vi har tilegnet oss ny og viktig kunnskap i utdanningen og ikke minst i forbindelse med denne bacheloroppgaven. Nå er det ikke er lenge til vi er i mål og vi blir utdannet til barnehagelærere.

Ut i fra at vi begge engasjerte oss i samme temaet medførte det at vi ville skrive denne oppgaven sammen. Gjennom prosessen med denne bacheloroppgaven har vi fått muligheten til å sette oss inn i et emne vi begge var svært opptatt av. Vi har lært mye i prosessen og tilegnet oss mye ny kunnskap vi vil ha med oss videre i yrket som barnehagelærere.

Vi vil takke hverandre for et godt samarbeid samtidig som vi vil takke vår veileder Sissel for at hun har hjulpet oss i form av tilbakemeldinger og tips underveis i skriveprosessen. Vi vil også takke foreldrene til informantene for at de lot oss intervju barna deres og ikke minst våre tre informanter for at de ville møte oss og dele deres egne tanker og meninger slik at vi fikk muligheten til å utføre denne oppgaven med deres egne perspektiv.

Til slutt må vi også takke våre familier for at de har holdt ut med vårt fravær fra oppgaver hjemme og for at dere har holdt ut med våre krevende skriveperioder.

Haugesund 02.01.2019

Kristin Bjelland Robberstad og Karl Terje Jensen

Sammendrag

Ulik forskning viser at reform-97 som skulle ha leken i fokus forsvant med innføring av det nye kunnskapsløftet og det ble mer fokus på læring og resultater. Vi opplever at det er lite fokus på barns perspektiv i forbindelse med hvordan de opplever å starte på skolen og ønsker derfor å fremheve barnas egne stemmer ut i fra at vi mener at det er de som er ekspertene. I denne bacheloroppgaven ønsker vi å finne svar på hvordan barn selv opplever å starte på skolen. I vår forskning tok vi utgangspunkt i tre barn som nettopp hadde startet på skolen og problemstillingen vår ble: *«Hvordan opplever tre fem-seksåringer å begynne på skolen?»*.

Resultatene i vår forskning tyder på at barna ønsker mer medbestemmelse i egen skolehverdag og at det er lite av dette i dag. Barna forteller om en mer organisert skolehverdag og de uttrykker et sterkt behov for mer lek og bevegelse. Funnene i vår forskning forteller også om hvor stor betydning det har vært for disse barna å ha med seg venner fra barnehagen når de skulle starte på skolen.

Konklusjonen i vår forskning er at disse barna opplever lite medvirkning i sin egen hverdag og at det er ulike kulturer i barnehagen og skolen, men ut i fra at de hadde mange gode og kjente venner med seg fra barnehagen og over i første klasse, gav dette trygghet i det de skulle begynne på skolen. Vennskapet var noe barna mente bidro til at overgangen til skolen ble god og det var tydelig at disse relasjonene bidrar til at de opplever sin egen skolehverdag som betydningsfull.

Summary

Various scientific studies refer too that Reform-97 was supposed to be based on play, this disappeared when” Kunnskapsløftet” was introduced and the focus became learning and results. In this bachelor's thesis we want to look at how children experience starting too elementary School. Our experience is that a child's perspective is seldom used and we therefore, as we see children as experts in this regard, wanted to bring their voice into the spotlight. In our research we talked to three children who just started school and our issue became: *“How does three five to six years old children experience to start school.”*

The results of our research indicate that the children want more participation in their school day and that they currently have now. The children tell us about a more organized school day, and they express a strong need for more play and movement. The findings in our research also tells how important it has been for these children to have their friends from kindergarten when they were to start school.

The conclusions of our research are that these children experience little involvement in their own everyday lives, and there are different cultures in kindergartens and schools. But the fact is that they have many good friends from kindergarten in to the first grade, which gave them a form of security at starting school. The friendship was something the children meant contributed positive to the transition to school and it was clear that these relationships contributed to the experience of their own school life as significant.

Overgang fra barnehage til skole fra barnet sitt perspektiv	0
Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Valg av problemstilling og begrepsforklaring.	8
1.2.1 Barnet sitt perspektiv	9
1.3 Oppbygning av oppgaven	9
1.4 Forskning om hvordan barn opplever å begynne på skolen	9
2.0 Teorikapittel	12
2.1 Et historisk tilbakeblikk	12
2.2 Barnehagen og skolen i et sosiokulturelt perspektiv	12
2.3 Fra rammeplan til læreplan	13
2.4 Utviklingspsykologisk- og økologisk perspektiv	14
2.5 Hvem er det som starter på skolen?	15
2.6 Vennskap er viktig for barn	16
2.7 Barns behov lek og bevegelse	17
3.0 Metode	19
3.1 Kvalitativ metode	19
3.2 Barneintervju	20
3.3 Vår forskningsprosess	21
3.4 Utvalg av intervjupersoner	23
3.5 Etske hensyn	23
3.6 Reliabilitet og validitet	24
3.7 Feilkilder	25
3.8 Analyse av barneintervju	26
3.9 Vår analyseprosess	26
4.0 Presentasjon av funn	28
4.1 Ingenting er mer gøy enn å leke	28
4.2 Ønsker å bestemme mer i skolen	29
4.3 Vennskap er viktig	30
5.0 Drøfting av funn	31
5.1 Lek i skolen	31
5.2 Medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen	34
5.3 Vennskap	36

6.0 Avslutning og konklusjon	39
VEDLEGG 1: Samtykkeskjema og infoskriv	44
VEDLEGG 2: Intervjuguide	45

1.0 Innledning

I denne bacheloroppgaven ville vi fordype oss mer i hvordan barn opplever overgangen fra barnehage til skole. Vi er begge foreldre med egne barn og har ikke utelukkende positive erfaringer i deres overgang fra barnehage til skole. Det var derfor ingen tvil om at vi begge var engasjerte i dagens debatt om 6-åringene i skolen og hvordan det viser seg at leken og friheten gradvis forsvinner over i et mer stillesittende miljø og et økt læringspress. Med et utgangspunkt i våre egne erfaringer med barn som skolestartere og ny kunnskap om barns utvikling og væremåte i barnehagelærerutdanningen ville vi sette et større søkelys på barns egne opplevelser. For å få svar på dette valgte vi problemstillingen: *“Hvordan opplever tre fem-seksåringer å begynne på skolen?”*. Vi valgte ut tre barn som var begynt i 1.klasse og utførte en kvalitativ form med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming og barneintervju.

I denne oppgaven har vi fokusert på nyere forskning og brukt en induktiv tilnærming der vi har basert funnene våre opp i mot hva teorien sier om styringsdokumenter i barnehagen og skolen. Vi har beskrevet ulike utviklingspsykologiske perspektiv og fokusert på å få frem hvem barn i skolealderen er. Videre i oppgaven har vi skrevet hva vennskap og lek kan bety for barn og hvorfor dette er så relevant for barn i denne alderen.

Denne oppgaven mener vi er viktig for oss for å kunne tilrettelegge at denne overgangen skal blir bra og som vi kan bruke i arbeidet i barnehagen, med foreldre og ikke minst i samarbeidet med skolen som inngår i arbeidet vårt som fremtidige barnehagelærere. Med å forske på barns perspektiv mener vi også vi er med på å få frem barnas egen stemme, noe som vi ser på som svært betydningsfullt og som medfølger i vårt mandat som barnehagelærere.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Overgangen fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen var i følge L97 basert på videreføring av barnehagens verdier og med det utgangspunkt i å ta det beste i fra barnehagen inn i skolen (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, u.å.). Det varte ikke lenge før det ble endringer. I 2001 kom det som ble kalt for “PISA-sjokket”, som dreide seg om at Norge oppnådde for dårlige resultater og ble sett på som skoletapere (Sommer, 2015, s. 7). Dette førte til at det ble utformet nye reformer og Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å.). Ved innføring av kunnskapsløftet ble det mer fokus på læring og mindre på lek som medførte en annen skolehverdag enn L97 og det ble et enda større sprik mellom barnehage og skole (Frøseth, 2016). Dette har ført til en offentlig debatt

og i april 2018 var det en høring i Stortinget som dreide seg om de skulle foreta en evaluering av 6-års reformen.

Steffen Handal fra Utdanningsforbundet var en av de som uttalte seg med at: «skolen må være klar for 6 åringer og ikke omvendt» (sitert i Alver, 2018). Regissør Margrethe Olin er også en av flere som engasjerer seg i debatten. Med sin film “Barndom” viser hun 6 åringer som går i barnehagen, den frie leken og den verdifulle barndommen. Hun stiller seg kritisk til 6-åringer i skolen og mener de ikke får fullført en viktig del av barndommen (Egeland, u.å.). I VG kan vi også lese artikkelserien «Skolesviket» der vi gjennom flere artikler får en gjennomgående kritisk vinkling på skolestart for 6 åringene. Noen av disse er skrevet av Ridar og Ertesvåg (2018) og dreier seg om: «Lærerne slakter skolen for de yngste: For mye stress og teori», «Åtte av ti lærere i 1. klasse: Skoledagen for teoretisk for 5- og 6-åringer» og «SV om skolesviket: - Vi skaper tapere tidlig hvis vi fortsetter som før».

Vi kan stille oss kritisk til disse artiklene og om det er slik skolehverdagen er for dagens 5-6 åringer. Som foreldre har vi også opplevd denne overgangen og sett hvordan våre egne barn har gått igjennom prosessen fra barnehage til skolen. Vi opplevde hvordan friheten og leken ble mer borte og læringspresset ble noe av det som betydde mest. Vi vil ikke legge skjul på at denne erfaringen har medført at vi har dannet oss et kritisk blikk på hvordan denne overgangen foregår i dag, ut i fra hvordan barn i 5-6 årsalderen er og hvilke behov de har. Med denne oppgaven ønsket vi derfor å få fram hvordan barna selv opplever denne overgangen, noe som vi oppdaget det var forsket lite på. For oss ble det viktig å ta utgangspunkt i barnas egne perspektiv for å få frem barnas egne opplevelser og løfte frem deres stemmer. Vi vil ikke legge skjul på at vi er kritiske til hvordan dette fungerer i dag og engasjerer oss hva som foregår i dagens debatt. Men det viktigste for oss i denne oppgaven er å få frem hva som er betydningsfullt for at barna skal oppleve en god overgang fra barnehagen til skolen, ut i fra deres egne meninger og erfaringer. For hvem er vel bedre til å svare på dette enn barna selv?

1.2 Valg av problemstilling og begrepsforklaring.

Det å gå fra å være eldst i barnehagen til å være yngst på skolen er en viktig del av livet og hvordan denne overgangen oppleves kan ha mye å si for hvordan barn får det videre i skolegangen (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015; Lillejord, Børte & Nesje, 2018). Med denne oppgaven ønsker vi å få frem hva som rører seg inne i barna i det de går i

fra barnehagen til å starte på skolen. Vår problemstilling er: «*Hvordan opplever tre fem-seksåringer å begynne på skolen?*».

1.2.1 Barnet sitt perspektiv

For oss er det av stor betydning å fremheve at oppgaven dreier seg om barnets perspektiv og for å kunne tilnærme oss dette perspektivet har vi valgt å la barnas uttalelser stå som sitater i analyse- og drøftingsdel. Det er viktig å være bevisst på at et barneperspektiv skiller seg fra barnet sitt perspektiv. Barnet sitt perspektiv er å gjengi deres meninger uten at disse er fortolket av noen. Med barneperspektiv innebærer det at man forsøker å se en erfaring, situasjon eller et synspunkt ut i fra barnas egen verden (Eide og Winger, 2003, s. 46).

1.3 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 1. starter vi med en innledning og introduksjon til valg av tema og problemstilling. Videre har vi forklart hvordan vi har søkt og hva vi har fokusert på av forskning.

Kapittel 2 går vi over i teorien med et historisk tilbakeblikk før vi går videre over til barnehagen og skolen i et sosiokulturelt perspektiv. Vi skriver om styringsdokumentene i barnehage og skole før vi går over i et utviklingspsykologisk samt økologisk perspektiv. Vi skriver om hvem seksåringen er, om vennskap og barns behov for lek og bevegelse.

Kapittel 3 trekker vi frem vår kvalitative metode i form av barneintervju og beskriver hvordan vi har gått frem i vår forskningsprosess og utvalg av intervjupersoner. Vi skriver om etiske hensyn og vi trekker frem reliabilitet, validitet og hvilke feilkilder vi kan møte på. Vi beskriver hva analyse er, om vår prosess og våre hovedfunn.

Kapittel 4 innleder vi kort om våre tre hovedfunn før vi presenterer de nærmere.

Kapittel 5 presenterer vi hvordan vi vil drøfte. Vi går så over i drøftingen av våre funn og løfter fram dette mot utvalg av teori og problemstilling.

Kapittel 6 svarer vi på vår problemstilling og runder av oppgaven.

1.4 Forskning om hvordan barn opplever å begynne på skolen

I denne oppgaven søkte vi etter nyere forskning på hvordan barn opplever å starte på skolen gjennom søkeverktøyene Oria og Google Scholar, ettersom disse gjorde det lettere å orientere oss. Vi oppdaget ulik forskning og fant en del bachelor- og masteroppgaver knyttet til temaet, men veldig lite dreide seg om barnets perspektiv. Vi valgte å trekke frem to forskningsrapporter som dreide seg om overgang til skolen (Lillejord, et al., 2015) og de yngste barna i skolen (Lillejord, et al., 2018).

Forskningen til Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr (2015) handler om hvilke tiltak som har positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. I denne forskningen er det ulike funn på hva som må vektlegges for at barn skal få en god overgang. Det kommer frem at det er viktig at overgangen blir sett på som en prosess som foregår over tid (Lillejord, et al., 2015). For barn viser det seg at det er behov for mer transparens, som vil si at overgangen må bli mer synlig for barn og at det blir tydeligere for hva som vil møte barna i det de starter på skolen. Kontinuitet mellom barnehage og skole var også avgjørende for å lette overgang til skolen, dette kunne dreie seg om at relasjonene til barna var stabile over i skolen (Lillejord, et al., 2015). Denne forskningen viste også at det er et asymmetrisk forhold som skaper spenninger mellom barnehagelærer og lærere er med på å påvirke hvordan samarbeidet foregår (Lillejord, et al., 2015).

Den helt ferske forskningsrapporten fra Lillejord, Børte & Nesje (2018) og handler om de yngste barna i skolen. Forskningen viser at konsekvensene av politikken medfører at det forekommer skolifisering i barnehagen. Med skolifisering menes det at skolens arbeidsmåter blir dradd inn i barnehagen. Det er skolen som dominerer i dette samarbeidet med et sterkt fokus på resultater (Lillejord, et al., 2018). Forskningen viser at barnehagelærere må fremheve barnehagens egenart med å ivareta den viktige leken i forbindelse med læring og at den lekbaserte læringen må løftes fram faglig slik at det blir det lettere for andre å forstå ulike former for denne praksisen (Lillejord, et al., 2018). Forskningen viser også at lærere i barnehage og skole må samarbeide om en lekbasert undervisning de første skoleårene (Lillejord, et al., 2018). Denne forskningsrapporten viser til at det er lite forskning fra barns egne perspektiv og poengterer at det er lite kunnskap om hvor mange barn som opplever en vellykket eller problematisk overgang til skolen (Lillejord, et al., 2018). Det som skjer de første årene på skolen viser seg har betydning for fremtidig læringsutbytte (Lillejord, et al., 2018). Det kompetente barnet faller bort i overgangen fra barnehagen til skolen selv om lovverk og styringsdokumenter for både barnehage og skole skal se på barn som gode bidragsyttere til egen læring. Det vekker bekymring over at faglige resultater prioriteres framfor den lekbaserte pedagogikken (Lillejord, et al., 2018).

Det viser seg også at barn som har flere positive relasjoner mellom lærer og andre elever har lettere for å tilpasse seg skolen. Barn som var attraktive i leken hadde et bedre læringsutbytte og hadde lettere for å innordne seg med klasseregler, oppgaver, utholdenhet, konsentrasjon og ansvar (Lillejord, et al., 2018). Det viser seg også at lærere i barnehagen og skolen som har et tett samarbeid har større forståelse i arbeidsmåter og fokuset blir mer elevsentrert som kan

føre til bedre overganger (Lillejord, et al., 2018). Barn har ulik oppfatning av læringsmiljøet og at det er viktig at lærerne jevnlig innhenter informasjon om hva barna selv mener er betydningsfullt i skolehverdagen sin (Lillejord, et al., 2018).

2.0 Teorikapittel

2.1 Et historisk tilbakeblikk

I 1997 ble det innført en ny reform der man omstrukturerte barnehage og skole i Norge ved å flytte 6 åringene fra barnehagen og over i skolen. Formålet var å blande det beste fra barnehagen med det beste fra skolen for å skape en god overgang for barna mellom barnehage og skole. Barns undring samt utforsking gjennom lek var sentrale begreper og sammen med læring i lek var dette måten man skulle gi 6 åringene en god start på skolehverdagen (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. u.å.).

Det gikk ikke mer enn to år før det skjedde endringer som bidro til at den tradisjonelle skolen med læring ved pulten overtok i langt større grad for leken og pedagognormen med hvor mange voksne som skulle være i et klasserom forsvant (Weydahl, 2016). I 2001 kom resultatene fra de første PISA undersøkelsene der norske elever i 8. klasse leverte middels resultater og dermed også en debatt om at det trengs endringer i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2011). I 2006 innføres derfor Kunnskapsløftet i den norske grunnskole og videregående opplæring (Sommer, 2015, s. 7). Bakgrunnen for innføring av reformen var at norske elever, i følge internasjonale studier, scoret dårligere på grunnleggende ferdigheter som regning, lesing og skriving enn i sammenlignbare land. Formålet med reformen var å øke kunnskapen til norske elever gjennom økt fokus på læring (Utdannings- og forskningsdepartementet. u.å.).

2.2 Barnehagen og skolen i et sosiokulturelt perspektiv

I en sosiokulturell læringsteori vektlegges det at læring skjer i samhandling med andre og det er derfor læring i alle sosiale møter (Vist og Alvestad, 2012, s. 67-68). Ser man på rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplan for skolen (Utdanningsdirektoratet 2015) kommer det tydelig frem at barnehagen og skolen sin virksomhet er basert på et slikt sosiokulturelt syn. Det man imidlertid kan se er en utvikling av rammeplanen der læring blir mer fremtredende enn tidligere og at dette fører til en debatt der det blir hevdet at dette er en faretruende utvikling for barnehagen (Moser, 2013, s. 81). Moser (2013 s. 96-97) mener at læring i barnehagen ikke er et problem, men man må balansere læringen mellom her og nå situasjoner, som er den verden barna lever i, med læring som er rettet mot å gjøre barna klar for livet som kommer.

Utviklingspsykologen Dion Sommer (2015, s. 80) setter fokuset på hvilken pedagogikk og læring som er mest langtidsholdbar. Sommer (2018, s. 106) trekker frem en internasjonal empirisk forskning som viser til at tidligere skolestart som inneholder målstyrt læring og instruksjonspedagogikk fører til det motsatt av det en skulle tro og resultatet blir senere tap. Sommer (2018, s.106) viser hvordan dette kan bidra til å skape prestasjonsangst og man risikerer at barna blir mer skoletrøtte og urolige. En slik form for læring beveger seg mer mot et kognitivt eller behavioristisk læringssyn (Digital didaktikk, u.å.).

2.3 Fra rammeplan til læreplan

I 2018 ble det endringer i barnehageloven (2005) og det ble utarbeidet en lovfestet plikt for at barnehageeier og skoleeier skal samarbeide i overgangen mellom barnehage og skole. I opplæringsloven §13-5 (Kunnskapsdepartementet, 1998) står det om plikten til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen. «*Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I rammeplan for barnehagen står det at: «*De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33-34).

Ifølge nyere forskning er det viktig å se på overgangen fra barnehagen til skolen som en prosess der barn skal gå fra barnehagebarn til å være skoleelever (Lillejord, et al., 2015). Et barn kommer fra en barnehagehverdag de kjenner og må innstille seg til en skolekultur og nye måter å arbeide på (Lillejord, et al., 2015). Lillemyr (2011, s. 230) trekker frem hvordan barnehagen bygger sitt helhetlige perspektiv på omsorg, lek, læring og dannelse, mens skolen fokuserer på læring i bred forstand. Selv om barnehagen og skolen er forskjellige viser det seg at det ikke er noe som tilsier at det skal være ulik form for læring (Lillejord, et al., 2018 s. 5).

Lillemyr (2011, s. 228) påpeker betydningen av å bygge videre på det barnet har lært seg i barnehagen og at det innebærer at det er et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen. Gjennom å synliggjøre begrepet *medvirkning* i rammeplan og læreplan viser Lillemyr (2011, s. 229) at det er satset på at barn skal få uttrykke seg ut i fra deres individuelle forutsetninger og utvikling i barnehagen og skolen, men for at dette skal skje må en ta barn og det de står for på alvor. I opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) står det at «*Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*» og i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) står det at «*De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger*». Medvirkning må

ikke blandes med medbestemmelse. Man kan si at medvirkning er at barn får oppleve og erfare at dere stemme og væremåte tas på alvor og har innvirkning i det felleskapet de er en del av (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006). Medbestemmelse «*handler om å delta i beslutningsprosesser, være med på å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres*» (Bae, et al., 2006).

Utdanningsforskning (2015) viser at de fleste barn opplever en god overgang fra barnehage til skole, men der barn opplever overgangen som vanskelig ofte har sammenheng med at det er for dårlig samarbeid mellom barnehage og skole. Denne forskningen viser at samarbeidet mellom instansene er avgjørende for barns medvirkning og kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen (Hogsnæs og Moser, 2014).

2.4 Utviklingspsykologisk- og økologisk perspektiv

I et utviklingspsykologisk perspektiv er det mange måter å se på barnet. Det har vært ulike syn på barn og oppfatningen er ikke den samme i dag som den var tidligere. Går vi tilbake 100 år så man på barn som en blank tavle. Barnet ble født uten kompetanse og det var de voksnes oppgave å fylle barnet med kunnskap, holdninger og ferdigheter (Askland & Sataøen, 2013, s. 14).

På tidlig 1900-tallet lanserte Piaget (1896-1980) teorien om at den kognitive utviklingen til mennesker skjer i faste stadier (sitert i Askland & Sataøen, 2013, s. 184-187). Han mente at barn utviklet seg i ulike stadier og tilpasset seg etter omgivelsene. Gjennom at barn fikk nye erfaringer tilegnet de ny kunnskap som førte til at det utviklet seg gradvis nye skjemaer (Askland & Sataøen, 2013, s. 186). Piagets teori skiller seg fra tidligere tenkning ved at barnet nå ble sett på som en aktiv deltaker i læreprosessen (Digital didaktikk, u.å.). Parallelt med Piaget kom Vygotskij (1896-1934) med sin teori om at all læring skjer i samspill og samhandling med andre (sitert i Askland & Sataøen, 2013, s. 196). Der tradisjonell utviklingspsykologi fokuserte på at miljøet var av mindre betydning og fokuset var på det indre og iboende i et menneske, mente Vygotskij at miljøet rundt individet var utgangspunktet for utviklingen (Askland & Sataøen, 2013, s. 196). I 1970 årene ble Urie Bronfenbrenner lagt merke til i Norge (Bø, 2018, s. 169). Han så på utvikling og sosialisering i et helhetlig perspektiv og utviklet det vi i dag kaller for en utviklingsøkologisk modell.

For å se hvordan overganger kan virke inn på barn vil vi vinkle det inn på Bronfenbrenner utviklingsøkologiske tenkning. Bø (2018, s. 21) viser hvordan en kan forstå ordet økologi

viser han til hvordan biologien beskriver det som om «*alt i naturen virker på alt*» og hvordan balanse og vekselspill mellom dyr, miljø og planter regulerer og påvirker hverandre. Dette kan sammenlignes med hvordan utviklingsøkologien til psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) fungerer ettersom den dreier seg om hvordan menneskene utvikler seg og sosialiseres gjennom andre og omgivelsene (sitert i Bø, 2018, s. 21-22). Det dreier seg om hvordan et menneskes bakgrunn og erfaring er med på å skape et grunnlag som fortolker nye situasjoner ut i fra hvilke rammer, det sosiale samspillet og ytre forutsetninger (Bø, 2018, s. 22).

Modellen til Bronfenbrenner er delt i fire nivåer og dreier seg om hvordan individ og omgivelsene er avhengig av hverandre i et dynamisk samspill (Bø, 2018, s. 170). Det første systemet heter mikro, handler om de nære relasjonene og kan i denne forbindelsen være hjemmet, skolen og barnehagen (Bø, 2018, s. 171). Det andre nivået blir kalt mesosystemet og handler om forholdet mellom to mikro systemer, slik som hjem og skole eller hjem og venner (Bø, 2018, s. 173). Det tredje nivå er eksosystemet, dette angår mikromiljøer som barnet sjeldent er men likevel blir påvirket av. Det kan for eksempel dreie seg om ulike institusjoner som har indirekte virkning på barnet. Det fjerde nivået er makrosystemet og dreier seg om hvordan de ytre rammene som politiske regler, økonomi og kultur kan være med på å påvirke ekso, meso og mikro systemet helt ned til barnet (Bø, 2018, s. 177).

I overgangen fra barnehagen til skolen dreier det seg mest om mesosystemet ettersom det er her et individ går fra et mikrosystem til et annet (Bø, 2018, s. 182-183). Bronfenbrenner (sitert i Bø, 2018, s.182) beskriver overganger fra barnehage til skole som en økologisk overgang og ettersom det er en stor omveltning og kan være en sårbar fase for barnet, blir det kalt en «*dramatisk overgang*».

2.5 Hvem er det som starter på skolen?

For å gi oss et innblikk i barns egne perspektiv i overgangen fra barnehagen til skolen kan det være nyttig å forstå hvordan det er å være barn. Ingen barn er like, men det er noen trekk som er typiske i følge Kari Næss (sitert i Kristiansen, u.å.). Hun trekker frem denne alderen som en slags pubertets lignende fase med tannfelling, rask og sterk vekst av armer og bein. Barna i denne alderen kan oppleve det som mer behagelig å ligge på gulvet å tegne samtidig som de kan bevege hele seg. Det å henge over bordet og vippe på stolen kan være noen som medfører at barna kan oppleves som mer urolige, men kommer av det sterke behovet for å strekke kroppen (sitert i Kristiansen, u.å.). Barn i denne alderen er i sterk vekst og det er naturlig at

barn kan oppleve prikking og smerte i musklene som gjør at de har et behov for å skifte stilling og være i bevegelse (Sandseter, 2013, s. 110).

Næss (sitert i Kristiansen, u.å.) forteller om 6-åringen som vil bli selvstendig og klare seg selv, men som også har et behov for å være liten og ønsker trygghet og omsorg. Hun mener at overgangen mellom barnehagen og skolen medfører at det skjer et stort sprang i selvstendighetsutviklingen, som innebærer at barn ofte føler på utrygghet i slike overgangsperioder. Seksåringens følelser er svingete og små årsaker som kan virke ubetydelige for andre er kanskje noe som kan utløse sinne. I sosiale relasjoner kan seksåringen føle seg usikker, men utvikler seg mot en større forståelse for andres følelser og får en mer moden adferd (Kristiansen, u.å.). Næss (sitert Kristiansen, u.å.) beskriver barn i denne alderen som full av nysgjerrighet, med lyst til å lære og kan konsentrere seg så lenge interessen er der. Mange seksåringer er svært selvkritiske og selv om de kan oppleves som tøffe påpeker Ness (sitert i Kristiansen, u.å.) behovet for positive tilbakemeldinger, ros, støtte, kjærlighet og humor for at de skal utvikle seg til et selvstendig menneske.

2.6 Vennskap er viktig for barn

Bø (2018, s. 199) mener at betydningen av tilknytning er med på å utvikle oss som mennesker, tilknytning betyr å oppleve seg verdsatt i et felleskap som er grunnleggende for trivsel, helse og mestring. I Bronfenbrenners modell befinner vennskap seg i det såkalte mesosystemet (Bø, 2018, s. 173). Bø (2018, s. 196) får frem hvordan den sosiale tilknytningen er med på å skape rammer for barn- og unges livssituasjon. Han trekker frem menneskenes behov for å ha tilknytning av ulike sosiale nettverk og at disse ofte starter med familie, venner og naboer.

Professor i utviklingspsykologi Anne Inger Helmen Borge har forsket på hvordan vennskap påvirker små barn sin utvikling og peker på at det er med på å beskytte mot psykiske problemer, mistrivsel, ensomhet og mobbing (sitert i Nickelsen, 2010). Et vennskap innebærer likeverdighet mellom de som er venner (Bø, 2018, s. 187). Sommer (2015, s. 252-253) skriver om den store betydningen det har for barn å ha venner og klassekamerater, han trekker også fram forskningen til Montando og Osieks (1998) som viser at vennskap kan avgjøre om skolen føles som meningsfull.

2.7 Barns behov lek og bevegelse

Wolf (2014, s. 14) løfter frem hvordan leken er en stor del av barnas tilværelse og at leken er meningen i seg selv. Hun beskriver barna som lekende vesen som uttrykker seg gjennom lek og lekende væremåter. Gjennom leken, som er en av barnas livsformer, skjer det samtidig ulike læringsprosesser (Wolf, 2014, s. 19). Leken et stort komplekst fenomen som blir formet ut i fra kulturen den befinner seg i. De voksnes kunnskap om leken er med på å forme hvilken måte en forstår og verdsetter lekens betydning, det er derfor viktig å sette fokuset på barnas egne opplevelser for å kunne forstå lekens egenverdi (Wolf, 2014, s. 14-19). Lillemyr (2011, s. 41) sier også at leken viktig for barnet. Leken er motiverende og engasjerer barn, den er styrt av en indre kraft som er viktig for læring og sosialisering, samt en arena der barna er frie uten redsel for å bli vurdert ut i fra oppførsel og kan bruke hele sitt potensiale (Lillemyr, 2011 s. 41). Margaretha Øhman (2012, s. 97) påpeker hvordan leken befri barn fra stress og press samt at leken oppleves som trygg for det er ingenting som er rett eller galt.

Man kan bruke ulike innfallsvinkler til å se på barns naturlige behov for lek og fysisk aktivitet. Flere vil hevde at vi mennesker er født til å bevege oss, og at man derfor kan si at barn er avhengige av å få utløp for denne trangen som danner et viktig grunnlag for vår utvikling.

Barn må få beholde sin interesse for bevegelse i oppveksten og gjennom den få oppdage sin kropps enorme muligheter. Leken og bevegelsen gir slike muligheter, men opp gjennom årene glemmer vi ofte at mennesket er født til bevegelse, et faktum som bør stå sentralt i all form for undervisning, læring og fritid. (Eriksen, 2006, s. 13).

Om man tar en fysiologisk vinkling på barns behov for bevegelse og aktivitet kan man lese at barn, grunnet høyere vanninnhold i muskulaturen i forhold til voksne, raskere få dårligere blodsirkulasjon og det å sitte stille over tid fører til ubehag i lårmuskulaturen. Dette ubehaget medfører at barn blir urolige og får et sterkt behov for å bevege seg (Berg, 2002 s. 12).

Det er interessant å se på hvordan hjernen responderer på ulike læringsformer og læringsmiljø. Eide-Midtsand (2015) skriver at ved å lære barn mens de er nysgjerrige, glade og lekne samt gjennom fysisk aktivitet skjer utvikling og vekst i hjernen. Videre kan man lese at læring som medfører stress for barn ikke bare er mindre effektivt, men direkte skadelig for hjernens utvikling. Hippokampus, som er en struktur i det limbiske området i hjernen, er viktig for dannelse av nye nerveceller og for hukommelsen og derfor også læring.

Stressituasjoner medfører hemming av nervecellene samt celledød i hippokampus, mens læringssituasjoner som er positive for barna stimulerer til økt produksjon av nerveceller (Eide-Midtsand, 2015 s. 146).

En pedagogikk som tar utgangspunkt i hele barnet og en lekende læring er med på å gi positive endringer som økt selvkontroll, bedre sosial atferd, mer kreativitet og kunnskap (Sommer, 2018, s. 107). I følge Sommer (2015, s. 82) kan leken i skolen bidra til at barna utvikler faglige, sosiale og kreative ferdigheter som er relevante for dagens og fremtidens samfunn. Ut i fra dette påpeker Sommer (2015, s. 82) hvordan lekende læring bør trekkes inn i skolen ettersom det vil kunne skape et større engasjement. Han viser til forskning som har dreid seg om hvordan lek i klasserommet har hatt stor effekt på kreativ- og faglig læring. Denne formen for læring mener Sommer (2015, s. 82) kan revolusjonere skolepedagogikken.

3.0 Metode

I følge Dalland (2012, s. 112) er metoden selve redskapet og hjelper oss med å finne informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. Sosiologen Vilhelm Aubert (1985, s. 196) forklarer at metode er en måte å gå fram på for å løse et problem og finne ny kunnskap og at hvilket som helst middel som har dette formålet hører med i det brede spekteret av metoder.

3.1 Kvalitativ metode

Selv om det finnes flere ulike metoder å gå fram på deles de ofte i kvantitative og kvalitative fremgangsmåter. Med bruk av kvantitativ metode vektlegges det som kan måles (Dalland 2012, s. 112). Etersom vi ønsket å få fram barns sine egne opplevelser, syn og meninger ble det naturlig for oss å bruke den kvalitative metoden. Den kvalitative metoden dreier seg om å få fram meninger og opplevelser og foregår ofte med bruk av intervju og observasjon (Dalland, 2012, s. 112). En kvantitativ undersøkelse ville ikke kunne fange opp barna sine meninger og opplevelser ettersom den dreier seg om innsamlingsmetoder som innebærer tall og statistikk (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Postholm og Jacobsen (2011, s. 41) trekker frem hvordan disse metodene ofte framstilles som ulike motsetninger, men at det er metoder som kan utfylle hverandre med ulik informasjon og som kan gi større bredde ved bruk i forskning. Ut i fra tidsrammen og omfanget på oppgaven ble det kun brukt den kvalitative metoden der vi utførte et barneintervju, ettersom vi vurderte det som den beste metoden for å få svar på hvordan barna opplevde å starte på skolen.

Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) beskriver den induktive metoden som *«å gå ut i feltet med et åpent sinn»*. Etersom vi opplevde at det var lite fokus på barns egne perspektiver og at vi ikke visste hva vi ville finne var det viktig for oss å være åpne for hva vi ville oppdage. En deduktiv metode derimot ville vært det motsatte og basert seg på en påstand eller en hypotese som en ville ønske å avkrefte eller bekrefte (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 41). Etersom vi ønsket å få innsyn i barns egne opplevelser valgte vi å bruke en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming dreier seg om å utforske og beskrive mennesker ut i fra deres egne erfaringer og perspektiv på et fenomen (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 99). Forskere som bruker denne metoden prøver å se “gjennom” en gruppe mennesker sine øyne for å finne mening i det de sier eller gjør.

3.2 Barneintervju

Det å gå inn i en samtale handler om å ta i bruk de menneskelige og faglige ressursene for å forstå situasjonen og hvordan en må snakke for å bli forstått (Dalland, 2012, s. 151). Dalland (2012, s. 151) skriver om samtalen som det viktigste redskapet når en arbeider med mennesker, men at det kan ligge flere utfordringer i det å forstå hva som bli sagt. Et intervju er ikke langt unna samtalen (Dalland, 2012, s. 151) og dreier seg om at intervjuer stiller spørsmål og intervjupersonen svarer (Løkken og Søbstad, 2013, s. 104). Eide og Winger trekker frem at formålet med et intervju er å la informantene sine forestillinger, meninger, erfaring og opplevelser stå i sentrum (2003, s. 56). Intervjuspørsmålene formuleres muntlig, skriftlig eller med hjelp av opptaksutstyr (Løkken og Søbstad, 2013, s. 104).

Styrken med kvalitative intervju er nøyaktigheten i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr, noe som gjør at det er nødvendig å stille de rette åpne spørsmålene for å få mest mulig beskrivende svar (Dalland 2012, s. 156). Med utgangspunkt i et kvalitativt forskningsintervju lar en intervjupersonene formulere svarene sine selv (Løkken og Søbstad, 2013, s.107).

Som voksne har en lett for å la antagelser eller våre egne perspektiv styre barns behov og tanker (Løkken og Søbstad, 2013, s. 116). Eide og Winger (2003, s. 65) trekker frem hvordan vi kan vise at vi ser på barn som betydningsfulle og ønsker at de skal bli hørt ettersom vi velger barn som informanter. Løkken og Søbstad (2013, s. 104) skriver om hvor viktig barneintervju er ettersom de kan gi innsikt i barns indre verden. Eide og Winger (2003, s. 63) trekker frem at mindre strukturerte intervju er best egnet i kontakt med førskolebarn basert på egne erfaringer og de mener det er viktig å ha en rammestruktur samtidig at det gir rom for undring og refleksjon.

Et barneintervju handler ikke bare om samtalen men om å oppfatte nyansene i barnas væremåte. Bae (1996, s. 24) kaller det som skjer mens barn snakker for samtalehandlinger. Som intervjuer er det derfor viktig at en er bevisst på sin egen og barns verbale og ikke-verbale kommunikasjon, se etter hvordan barna uttrykker seg og tilpasse seg etter det (Eide og Winger, 2003, s. 68).

Eide og Winger (2003 s. 77) trekker også fram hvordan kvalitative forskningsintervjuer bruker intervjuguiden som et utgangspunkt og med å ha åpne spørsmål lar en barna få komme

med sine innspill. En intervjuguide er selve spørsmålene, disse må formuleres på en måte slik at barna forstår dem, noe som gjør det viktig å ha kunnskap om barn (Eide og Winger, 2003, s. 78). Eide og Winger (2003, s. 79) skriver om at det er lettere for barn å svare på hva, hvordan og ha mer åpne spørsmål og trekke inn kontraster. Hvilke spørsmål vi utarbeidet kan du se i vedlegget som er med i oppgaven (vedlegg 2).

Eide og Winger (2003, s. 81) mener det er viktig med en intervjuguide, men at det er holdningen til de som blir intervjuet som er det viktigste. Gjensidighet i intervjuet er også noe som må tas hensyn til, barna kan stille spørsmål tilbake og da er det viktig at intervjuer ivaretar innspillene samtidig som en holder balansen med temaet (Eide og Winger, 2003, s. 78). Berit Bae (1996, s. 12) trekker frem hvordan barn uttrykker seg i den sosiale konteksten med hele seg og i de omgivelsene de befinner seg i. Bae (1996, s. 149) fremmer viktigheten av at barn skal føle seg anerkjennende og beskriver anerkjennende kommunikasjon som noe komplekst som innebærer en grunnleggende holdning av likeverd. I samtaler med barn er det viktig at en prøver å få til en slik anerkjennelse for at barn skal føle deres opplevelser og tanker som sanne (Eide og Winger, 2003, s. 92). Løvlie Schibbye (1988, 1997, 1998) mener at et godt forhold må innebære anerkjennelse (sitert i Eide og Winger, 2003, s. 92).

Barneintervjuet foregikk med tre barn, det å være i en gruppe kan hjelpe dem med å huske minner og hjelpe med å sette ord på hverandres erfaringer og få satt dem i perspektiv. Eide og Winger (2003, s. 68-69) skriver at i retrospektive intervju, et intervju der man ønsker at barn går tilbake i tid og tenker på tidligere erfaringer, er enklere dersom man er fler.

3.3 Vår forskningsprosess

I forkant av intervjuet utarbeidet vi oss en intervjuguide om hvordan vi ville få fram temaet og svar på problemstillingen, men den var kun ment som en veileder for vi ville at det skulle foregå som en naturlig samtale med barna og deres innspill. Eide og Winger (2003) sin bok om barneintervju mente det var positivt å ha kjennskap til de en skulle ha samtale med og vi kom vi fram til at det var lurt å ta noen barn vi hadde en relasjon til, i motsetning til å velge noen som ikke hadde sett oss før.

I forkant tok vi bilder av skolegården og klasserommet, samtidig som vi hadde planlagt at vi skulle sitte på kjøkkenet i huset til en av oss, der barna kunne se ned på barnehagen ut i fra vinduet. Vi ønsket at det kunne fremkalle tanker og situasjoner som barna kunne identifisere seg med.

Etter å ha sett oss ut en barnegruppe gikk vi i gang med å innhente godkjenning fra foreldrene til denne samtalen. I og med at det allerede forelå en relasjon mellom student og foreldre gikk vi i dialog med foreldrene for å forsikre oss at dette var noe foreldrene kunne tillate sine barn å delta i. Vi skrev deretter samtykkeskjema og en intervjuguide (se vedlegg 1) som vi ga for underskrift slik at de formelle kravene til barnesamtale ble ivaretatt (Eide og Winger, 2003, s. 71).

Som kommende barnehagelærere hadde vi tilegnet oss en del erfaringer som foreldre til egne barn, gjennom ulike praksisperioder i barnehagen og faglig kunnskap i utdanningsforløpet. Men vi var også bevisste på hvordan barns væremåte og trygghet i intervjuet kunne variere ut i fra omgivelser og tilfeldigheter som vi ikke kunne forutse. For oss var det viktig at det ble en god dialog mellom oss voksne og barna og vi ville ikke at det skulle bli en følelse av utspørring. Fordelene med at den ene av oss kjente godt de barna som vi hadde valgt ut medførte at vi var ganske sikre på at de ville føle seg trygge med å komme hjem til et hus som de hadde kjennskap til. Eide og Winger (2003, s. 74) trekker frem viktigheten for barnet å oppleve at de er på «hjemmebane» og hvordan det kan gi trygghet og påvirke hva barn forteller.

Vi hadde avtalt på forhånd at vi hentet barna på skolen den dagen vi skulle ha samtale, dette medførte at vi fikk pratet litt om hva vi skulle, slik at vi fikk forberedt barna på intervjuet. Bollene var bakt og tegnesaker lå klare på kjøkkenet. Vi informerte barna om at samtalen ble tatt opp, men at det ble slettet etter vi hadde skrevet det ned og at det de sa ble anonymisert. Vi valgte bruk av opptaksutstyr for å få med oss alt og for å kunne være delaktige, lyttende og respondere på barns væremåte og uttrykk, uten å måtte avbryte dialogen for å skrive notater. Ved bruk av opptak kunne vi også gå tilbake og lytte på nytt dersom det var noe som var uklart.

Selve samtalen startet med bollespising og saft, vi opplevde en god atmosfære og barna begynte etterhvert å tegne. Barna svarte på noen spørsmål, men det dukket også opp andre ting underveis og etterhvert fant vi ut at det var lurt å legge inn en liten leke-pause. Vi hentet inn barna igjen og forsøkte å få i gang samtalen med nye spørsmål. Vi fikk ulike svar og kommentarer og var opptatt av å anerkjenne barna for at de skulle få en trygghet og oppleve at det de sa var riktig. Vi avsluttet barnesamtalen og takket barna for at barna skulle få inntrykk av at de hadde bidratt med hadde stor verdi og få opplevelsen av mestring.

3.4 Utvalg av intervjupersoner

Vi ville få frem barns perspektiv og valget ble en barnegruppe bestående av tre 6 åringer. Våre intervjupersoner kjente hverandre godt ettersom de hadde gått i samme barnehage og gikk nå i samme klasse. Valget falt på disse da de har fulgt hverandre i barnehage og over i skolen, er gode venner, samtidig som de har hver sin unike og ulike personlighet. Ett av barna har familiære bånd til en av oss studenter, de andre to barna er derfor også kjent med studenten da de jevnlig er på besøk. Vi så på det faktum at barna har en relasjon til en av oss voksne som positivt. Samtidig mente vi at gruppesammensetningen var god og at barna mest sannsynlig kom til å utfylle hverandre bra.

Vi hadde tatt utgangspunkt i tre barn som informanter og ville utføre intervjuet som et gruppeintervju. Eide og Winger (2003, s. 68-69) skriver at en av fordelene med å bruke denne formen for intervju er at barna kan hjelpe hverandre og belyse temaet fra ulike sider. En av utfordringene derimot kan være at barna henger seg på og får assosiasjoner på et annet barns utsagn som kan medføre at det blir vanskelig å holde fokus på temaet (Eide og Winger, 2003, s. 69). Deler av barnesamtalen vil være i retrospekt, som vil si at barna skal se tilbake i tid og gjengi tidligere opplevelser, ut i fra at vi ønsket å få barna til å få frem tanker og opplevelser de hadde hatt i barnehagen. Dette er også en av grunnene til at gruppesamtale er valgt.

3.5 Etiske hensyn

Forskningsetikken omhandler planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen. Det handler om å ivareta troverdigheten i arbeidet samt å sikre personvernet til intervjupersonene som deltar i forskningen (Dalland, 2012, s. 96). Ved bruk av kvalitativ metode er det viktig å ta etiske hensyn til intervjupersonene som deltar i oppgaven og får sine meninger og erfaringer presentert (Eide & Winger, 2003, s. 64). Innenfor etikken er det tre hovedprinsipp som særlig knyttes til det etiske ansvaret. Disse er anonymitet, taushetsplikt og informert, frivillig samtykke (Dalland, 2012, s. 102).

Vi valgte å utføre barnesamtale og skrev deretter samtykkeskjema og en intervjuguide (se vedlegg 1) som vi ga til foreldrene for underskrift slik at de formelle kravene ble ivaretatt og at de kunne se hva det dreide seg om (Eide og Winger (2003, s. 71). «*Hovedregelen for umyndige er at foresatte må samtykke, og at barn og unge deretter gir sin tilslutning til å delta eller eventuelt motsetter seg å delta*» (Backe-Hansen, 2009). Vi informerte også barna i forkant av barnesamtalen slik at de hadde mulighet til å trekke seg rett før eller underveis i samtalen.

Dalland (2012, s. 102) skriver også om at det å være anonym ofte er en forutsetning for at en intervjuperson ønsker å være med i en undersøkelse. Eide og Winger (2003, s. 101) får frem hvor viktig det er å behandle materialet med respekt ettersom det ikke er like lett for barn i småskolealder å vite hva de samtykket til når de lar seg intervju. Vi anonymiserte barna ved at vi byttet ut navn og utelot annen personidentifiserende kjennetegn. Dalland (2012, s. 102-103) skriver om hvordan en kan avidentifiserer ved å ta i bruk fiktive navn eller koder og på den måten kan si at man har avidentifisert opplysningene til intervjupersonen. I barnesamtalen ble det også bruk av lydopptak, dette var også noe som vi slettet etter utført analyse (Dalland, 2012, s. 103).

Å ivareta taushetsplikten var viktig for oss og noe som vi var klar over var en forutsetning når vi skulle drive med forskning. Brudd på taushetsplikten er straffbart og straffes etter straffelovens §121 (Dalland, 2012, s. 104). Taushetsplikten er gjeldende overfor enhver person som ikke er deltakende i prosjektet uavhengig av om vedkommende har skrevet under på en generell taushetserklæring (Dalland, 2012, s. 104).

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper som er av stor betydning for at forskningen skal være av god kvalitet (Eide og Winger, 2003, s. 121). Reliabilitet er et begrep som kommer av det engelske ordet «*reliability*» og betyr pålitelighet (Svartdal, 2018). Eide og Winger (2003, s. 121) skriver om hvordan pålitelighet i et barneintervju kommer fram når en intervjuer er klar over hvordan forholdet til barna og hvordan en forholder seg til analysen er med på å påvirke resultatet. For oss var det viktig at vi hadde kunnskap om barn i denne alderen og omgivelsene rundt kunne påvirke hvordan dialogen mellom oss og barna kunne påvirke svarene til barna. For at et intervju skal være pålitelig trekker Eide og Winger (2003, s. 122) fram begrepet konsistens som handler om å kunne måle det samme. Dette dreier seg om at en ser hvordan den som intervjuer og leser er med på å påvirke intervjumaterialet. I forbindelse med større barn og voksne kan en sende tilbake og la de lese igjennom hva en har fått frem i intervjuet, i et barneintervju kan det være vanskelig å måle og konsistens dreier seg mer om hva som skjer i en helhet framfor målbare enheter (Eide og Winger, 2003, s. 124). Dalland (2012, s. 52) får frem hvordan opptak kan redusere feilmarginer og tilføre større reliabilitet til vårt arbeid enn om vi skulle notere hva barna svarer underveis.

Begrepet validitet kommer av det latinske ordet «validus» som betyr gyldig (Tranøy, 2018). Det dreier det seg om relevans og gyldighet, og i forskningen vil det si å samle inn relevant data fra de rette informantene. For oss var det viktig at vi brukte barna som gikk i første klasse som informanter og utarbeidet en intervjuguide med relevante spørsmål som kunne være med på å gi oss svar på problemstillingen. Dalland (2012, s. 52) trekker frem at det man ønsker å måle må ha en relevans og gyldighet opp mot den aktuelle problemstilling som blir undersøkt. Fordelen med at en av oss hadde kjennskap til barna var at vi hadde større forståelse og kunne se sammenhenger for hva barna uttrykket under intervjuet. Validitet dreier seg om å forstå og tolke hva barna svarer ut i fra hvordan de uttrykker seg (Eide og Winger (2003, s. 124-125). I selve intervjuet og under analysen var det viktig for oss å ivareta barnas egne tanker på en etisk og forsvarlig måte noe som innebærer at vi var kritisk og reflektert over egen tolkning.

3.7 Feilkilder

I vårt arbeid var det flere feilkilder som kunne påvirke vår forskning. Løkken og Søbstad (2013, s. 60-61) skriver hvor viktig det er å redusere, eller aller mest eliminere, de potensielle feilkildene som kan forekomme. For å få et best mulig resultat av barnesamtalen var det viktig for oss å planlegge godt og tenke igjennom hvilke feilkilder vi kunne møte på under intervjuet og i analysen. I et barneintervju vil spørsmålene i intervjuguiden kunne være en form for feilkilde dersom vi stiller ledende spørsmål. Som voksen i samtale med barn er det viktig at vi er klar over hvilken maktposisjon vi har ovenfor barna ettersom holdningene og væremåten vår kan være med på å påvirke hva barna sier.

Førsteintrykket er svært avgjørende for utfallet av intervjuet. Vi ønsket å gi barna en god opplevelse og var opptatt av at starten på barneintervjuet skulle bli bra for å skape en god dialog og trygge rammer for barna vi skulle intervjuet. For oss var det viktig at barna var trygge på oss og skulle finne roen i de omgivelsene samtalen foregikk i. Den ene av oss studenter kjente godt barna og vi var ganske sikre på at det ville bidra til en trygghet under intervjuet. Men det var likevel viktig at vi hadde sterkt fokus på at tidligere opplevelser og erfaringer med barna ikke ville påvirke resultatet i funnene.

Forstyrrelser i samtalen ville også kunne forringe kvaliteten markant. Vi hadde derfor bestemt å gjennomføre barneintervjuet etter skoletid og i et tidsrom hvor det ikke vil være noen andre personer tilstede som kunne forstyrre samtalen (Løkken & Søbstad, 2013, s. 60-61).

Eide og Winger (2003, s. 69) vektlegger at en potensiell feilkilde i gruppeintervju kan være hvem en velger som informanter ettersom man kan få problemer med status problematikk i gruppen. Vår og barnas fysiske- og psykiske tilstand kunne også påvirke samtalens kvalitet. Vi valgte å hente intervjupersonene våre etter skolen for så å gi barna litt tid til å spise, leke og bli kjent før vi begynte med barneintervjuet.

3.8 Analyse av barneintervju

Dalland (2012, s. 178) skriver om hvordan analysen hjelper oss å finne hva intervjuet har å fortelle og at en god analyse dreier seg om å få oversikt, hva dataene innebærer og se dem fra ulike perspektiv. Prosessen starter allerede med intervjuguiden ettersom den belyser tanker en ønsker å vite ut i fra problemstillingen (Dalland, 2012, s. 178). Dalland (2012, s. 151) skriver om hvordan spørsmålene er med på å gi oss svar, men det er evnene til å oppfatte svarene, ta vare på og tolke dem som er avgjørende om intervjuet er til å stole på. Evnen til å ta andres perspektiv samtidig som en ser sitt eget kan være avgjørende for et godt intervju (Løkken og Søbstad, 2013, s. 105).

Etter intervjuet kommet det som kalles for tolkning av materialet. Eide og Winger (2003, s. 101) vektlegger betydningen av å være bevisst på hvordan man ser på materialet i fortolkningsfasen, ettersom vi har egne erfaringer, forståelser og pedagogiske syn som vil prege analysen.

Der naturvitenskapen kan hjelpe å forklare hvorfor, må man over i humanvitenskapen for å forstå hvordan. Hermeneutikken er en vitenskap for slik forståelse tolkning og kan kalles for fortolkningslære (Dalland, 2017, s. 44-45). Tolkningen dreier seg om å søke mening og forklare innholdet i det vi har fått vite. Dalland (2012, s. 178) trekker frem hvordan vekslings mellom analyse og tolkning er med på å styrke kvaliteten og ved å trekke inn annen forskning kan man styrke, avkrefte og/eller belyse egen forklaring. Man er da inne i fenomenologien, der man undersøker fenomener som sier noe om hvordan personer faktisk opplever og erfarer verden. Disse fenomenene må deretter tolkes slik at de gir mening, denne type tolkningsprosesser kalles «den hermeneutiske spiral» (Dalland, 2017, s. 45-46).

3.9 Vår analyseprosess

Etter å ha utført barneintervjuet pratet vi litt om hvordan det hadde gått og hva vi opplevde barna formidlet. Så møttes vi for å transkribere og analysere hva barna hadde svart med et

utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan opplever tre fem-seksåringer å begynne på skolen?*». Da vi analyserte intervjuet delte vi hvert utsagn og svar opp i mindre deler, så i egne tema, slik at det ble lettere å få frem hva som ble sagt, samtidig som vi kunne se om det samsvarte med helheten. Vi leste gjennom det flere ganger, la til tallsystem og analyserte setning for setning. Dette var en tidkrevende og lang prosess, men den var spennende ut i fra at det var nå vi oppdaget våre egne funn. Vi bestemte oss for å dele det opp i ulike kategorier og ut i fra at noen tema gjentok seg og utgjorde hovedfunnene. Basert på hvordan barna opplever å begynne på skolen endte vi opp med disse tre hovedfunnene:

- Ingenting er mer gøy en å leke.
- Ønsker å bestemme mer i skolen.
- Vennskap er viktig

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere hva barna har uttalt og uttrykt i barneintervjuet gjennom erfaringer og tanker i forbindelse med å starte på skolen. For at disse funnene skal dreie seg om barnas egne perspektiv har vi tatt med noen utsagn som vi mener er relevante for problemstillingen vår og for å vise til hva barna har sagt. I kapittel 5. vil vi drøfte funnene våre opp mot teori og problemstilling.

4.1 Ingenting er mer gøy enn å leke

Barna har som bemerket tidligere en stor interesse for fotball, det er noe som er gjennomgående og blir nevnt mange ganger gjennom samtalen. Fotball er noe barna nevner i forbindelse med hva de husker fra barnehagen, når de prater om skolehverdagen og på papiret uttrykker de det i form av tegning. Betydningen av fotball mente vi ble et uttrykk for et behov for frihet, vennskap, tilhørighet, fysisk aktivitet og behovet for å leke. Fotballen virket som barnas fristed, der de har det gøy sammen med sine venner og kjente.

Noe av det første de nevnte når de så på barnehagen var klatrestativet og rutsjebanen. Barna uttrykket også et behov for bevegelse og lek under selve intervjuet. Det varte ikke lenge før en av barna sa: «*kan vi gå og leke nå?*» (Tg5, linje 298) og når vi lurte på hva de likte å gjøre på skolen var det «*Leke, leke og spille fotball*» (Tg5, linje 42) og raskt fokus på friminuttene. Ut i fra behovet for barna lot vi de få leke og etter noen små pauser fikk vi hentet de inn igjen. Dette var derfor noe som vi opplevde underbygget behovet for fysisk aktivitet og lek. På grunnlag av flere av barnas utsagn virket det også som om leken var svært verdifull, men at det var ulik lek i barnehagen og i skolen. Leken i skolen oppleves som voksenstyrt, barna uttaler at «*det står hva vi skal leke med*» (Rg6, linje 400) og når vi spør om det er for eksempel gjelder noen av dagene slik som mandag, tirsdag og onsdag, svarer barnet «*ja, og torsdag og fredag*» (Rg6, linje 403). Det første barna nevnte når de skulle prate om hva de drev med inne i klasserommet var «*å jobbe med hefter*» (Rg6, linje 66). Ut i fra måten de pratet om dette på var det som om det var et ork å jobbe med disse heftene. Det virket som barna koblet det å sitte inne i klasserommet med å sitte med skriftlige oppgaver og at dette var en metode som ofte foregikk når de var inne.

Når vi spurte barna om de husket om de måtte øve på noe i forbindelsen med at de skulle begynne i skolen var svaret: «*Ja, vi måtte øve på den stille hånd*» (Rg6, linje 242). «*Den stille hånd*» dreide seg om at de skulle rekke opp hånden, være stille og vente på tur, i følge barna. Den ble nevnt flere ganger i samtalen, som noe de også knyttet til begrepet kjedelig, men også

til noe som var lurt å kunne i forkant av å starte på skolen. Det at barna øvde på dette i forkant av skolen kan tyde på at barna forbereder seg i barnehagen med de rammene som de vil møte på skolen. Det å sitte stille opplevde vi at barna knyttet til noe negativt både i barnehage og i skolesammenheng. Barna er lekende vesen og det kan tenkes at barna opplevde stillesitting som en motsetning til lek. Barna kan fortelle at de opplevde å måtte sitte for lenge under måltidet i barnehagen: «*Åh, det som var kjedelig var at vi måtte sitte så veldig lenge i ro. Der måtte vi vente, der måtte vi vente sånn en halvtime for å gå fra bordet.*» (Rg6, linje 142 & 144) og «*ja, til alle er ferdig*» (Og6, linje 145). Måltidene var mer tilfredsstillende på skolen ettersom barna forteller «*der kan vi gå når vi er ferdig*» (Rg6, linje 147).

4.2 Ønsker å bestemme mer i skolen

I barnehagen virket det som medbestemmelse og medvirkning var noe som det praktiseres i større grad enn i skolen. Barna sier: «*Vi får aldri bestemme*» (Rg6, linje 396). og «*...vi får ikke bestemme. Det er Kari (læreren) som lager plakater, de er kjedelige og der står det hva vi skal leke med*» (Rg6, linje 398 & 400). Barna uttrykket at det var læreren som planla alle aktiviteter alle dager noe som vi tolket som at de hadde lite eller ingen bestemmelsesrett over aktivitetene som foregikk. Med tanke på overgangen fra barnehage til skole virker det som barna opplever en klar kulturforskjell mellom barnehagen og skolen. Et av barna får fram at faste planer er noe av det som er nytt med å begynne på skolen. Barna forteller om en kultur i barnehagen der de er vant til å kunne påvirke sin egen hverdag.

I barneintervjuet uttrykket barna at det var en del medvirkning i barnehagen. Vi lurte også på om de husket om det var noen form for planer og opplegg i barnehagen, da svarte det ene barnet: «*Nei, det er bare på skolen. Det er nytt på skolen*» (Rg6, linje 415). Dette tolket vi som om barna opplevde større frihet og mindre faste rammer og krav i barnehagen. Fra barnehagen forteller også barna om en hverdag preget av mye fri lek der de gav uttrykk for at de i større grad fikk bestemme innhold. Ut i fra hva barna uttalte kan det derfor se ut som om barna opplevde en overgang fra barnehagen med medvirkning til en skolehverdag som består av en kultur preget av mer faste rammer, rutiner og regler. Noe som vi tolker er en sannsynlighet for at barna har et behov for å kunne bestemme mer i sin egen skolehverdag.

Grensene i skolegården var noe barna pratet om flere ganger i samtalen og noe av det første de bemerket når de så på bildet av skolegården. Dersom barna kunne bestemme ga de uttrykk for at de ville «*la alle barna gå over grensene*» (Rg6, linje 306), noe som kan bety at barna ønsker mer medvirkning og en mindre regelstyrt hverdag. Et av barna forteller at storebroren får bestemme mye mer i sin klasse, han går i 4.klasse. En kan jo tenke over om det kan ha en

sammenheng med lærerens metode i en bestemt klasse eller om det er mer medvirkning ut i fra hvilke klassetrinn barna befinner seg i på skolen.

Dersom det ene barnet hadde vært rektor ville det *«bare spilt fotball inne»* (Og6, linje 109), mens han andre ville *«gjort om klasserommet til en innendørs fotballbane»* (Rg6, linje 314 & 315) og et barn ville *«bare hatt gym og bare lekt inne»* (Tg5, linje 106). Disse utsagnene til barna tolket vi som et ønske om mer frihet og fysisk aktivitet. Den frie leken er noe som foregår på barnas egne premisser, som medfører at de selv kan bestemme hva de vil gjøre. Ut i fra at barna ønsker mer av dette kan det tyde på at barna opplever for lite frihet og for lite fysisk aktivitet. Skolen er kanskje preget av en hverdag med mer stillesitting enn de har behov og interesse for. Fotball for disse barna er kanskje en arena preget av lek på barnas egne premisser der de opplever glede og mestring i et fellesskap.

4.3 Vennskap er viktig

Barna pratet om deres vennskap fra de gikk i barnehagen. Vennskapets betydning for trygghet kom tydelig frem i overgangen til skolen for det hadde vært *«skummelt»* (Tg5, linje 209) dersom de ikke hadde hatt venner når de startet på skolen og *«det hadde ikke vært gøy for da hadde vi ikke hatt noen å leke med»* (Tg5, linje 211). Et av barna sa *«Ja, jeg kjente alle bortsett fra ei. Hun het Elin, jeg kjente ikke Elin, men nå gjør jeg det»* (Rg6, linje 464). Relasjoner og vennskap tolker vi derfor som noe barna opplever er med på å skape trygghet ut i fra hvordan de legger det frem og prater om venner og faddere med glede og iver. Barna viser også at de er opptatt av relasjoner i forbindelse med at de pratet mye om vennene sine samtidig som de uttalte at fadderne på skolen var av stor betydning. Det å ha en fast person å forholde seg til for disse førsteklasingene i forbindelse med fadderordningen gjør at de kan få en god relasjon som kan være med på å skape trygghet i den nye skolehverdagen.

I samtalen med barna var det å spille fotball noe av det som preget hele barneintervjuet og vi opplevde det som noe viktig og av stor betydning. Det å være en del av et fotballag eller en kompisgjeng som spiller sammen kan ses på som et uttrykk for å være en del av et fellesskap. Det å være en del av et fellesskap de er trygge på og har tilhørighet til betyr nok mye for disse barna.

5.0 Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte funnene våre ut i fra problemstillingen: «*Hvordan oppleves overgangen fra barnehagen til skolen, sett fra tre 5-6 åringer sitt perspektiv?*» og utvalgt teori. Funnene våre har vi valgt å drøfte ut i fra overskriftene og det blir derfor presentert i denne rekkefølgen:

5.1 Lek i skolen

5.2 Medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen

5.3 Vennskap

5.1 Lek i skolen

Leken var svært sentral i barneintervjuet og vi kan stille oss spørsmål til hvorfor leken var så viktig for disse barna? Barna uttrykket at klasseromsundervisning dreide seg om å sitte stille å jobbe med hefter, noe de ga tydelig uttrykk for at opplevdes som kjedelig (Rg6, linje 66) det var åpenbart at det var leken som var i fokus (Tg5, linje 42). Dersom barna selv fikk bestemme ville de «*gjort om klasserommet til en innendørs fotballbane*» (Rg6, linje 314-315) og det ene barnet kunne fortelle at om vedkommende var rektor ville det «*bare spilt fotball inne*» (Og6, linje 109).

Det at leken var så betydningsfull og sentralt for barna sier oss hvor verdifull og viktig denne leken er for barn i første klasse. Lillemyr (2011, s. 41) trekker fram hvordan leken er styrt av en indre kraft som motiverer og engasjerer samt er viktig for barns læring og sosialisering. Leken befrier også barn fra stress og press, samt at barna opplever den som trygg da det i leken ikke nødvendigvis er rette og gale svar (Øhman, 2012, s. 97). Eide-Midtsand (2015) påpeker også at barn lærer mens de er nysgjerrige, glade og lekne samt gjennom fysisk aktivitet og at det skjer en utvikling og vekst i hjernen. Næss fremmer hvor selvkritiske barn er i denne alderen og at de har et behov for ros, støtte og kjærighet for å utvikle seg (sitert i Kristiansen u.å.). Det å sitte i ro med oppgaver i et hefte innebærer i stor grad rette eller gale svar og dette kan oppleves som en form for måling og vurdering av barnas kunnskap, noe som kan være negativt rettet dersom barna ikke klarer oppgavene. Skolen er en ny arena for barna og det å mestre nye krav kan være utfordrende. Stressituasjoner som barna kan komme opp i ved å ikke mestre oppgavene de blir gitt i skolen er uheldig ut i fra at det kan medføre hemming av nervecellene, samt celledød i hippokampus (Eide-Midtsand, 2015 s. 146). Barna velger kanskje derfor leken ut i fra at den er fri, umålbar og drevet av en indre lyst i motsetning til det å bli vurdert på hvordan de presterer av andre.

Hvorfor barna opplever tradisjonell klasseromsundervisning som noe negativt kan også ha en sammenheng med deres naturlige behov for lek og fysisk aktivitet. Ser man på barnas fysiologiske behov kan man se at det er en naturlig årsak til at barn opplever det som vanskelig å sitte rolig og arbeide over lengre tid. Barn i denne alderen har sterk vekst av armer og bein, det er derfor naturlig at barn i småskolen strekker kroppen og ofte har behov for å skifte stilling og være i bevegelse (Sandseter, 2013, s. 110). Barn har høyere vanninnhold i muskulaturen enn voksne og raskere opplever ubehag ved å sitte stille da dette fører til dårlig blodsirkulasjon og gjør dem urolige (Berg, 2002, s. 12). Det vil som vi ser det derfor være særdeles utfordrende for barn å sitte stille ved skrivepulten når kroppen skriker etter bevegelse. Barna omtalte stillesitting som negativt, stillesittende læring i klasserommet og måltider med varighet på 30 minutter i barnehagen opplevde barna som kjedelig (Rg6, linje 142-144). Måltidet i skolen derimot var mye bedre ut i fra at de her fikk gå når de var ferdig med å spise (Rg6, linje 147). Barna pratet mye om friminuttene i skolen, selv da vi spurte om hva de likte å gjøre inne i klasserommet ble svarene rettet mot det som skjedde i friminuttene i form av lek (Tg5, linje 42).

Wolf (2014 s. 14) sier at det er i leken og med sin lekende væremåte barn uttrykker seg. Barna uttalte gjentatte ganger under intervjuet at de ønsket å leke mer i skolen. Leken henger sammen med kulturen den befinner seg i og de voksnes kunnskap om lek er med å avgjøre syn på lek og lekens verdi (Wolf, 2014 s. 19). Ut i fra at barna ønsker mer lek kan det tolkes som om skolen ikke ser verdien i leken. For å forstå lekens egenverdi er det viktig å sette seg inn i barnas egne opplevelser (Wolf, 2014, s. 19). Vi tenker derfor det er ekstra viktig at lærere har en kunnskap og evne til å forstå lekens verdi og betydningen den har for barn. Vi vil tro at det er mer rom for lek i skolekulturen dersom lærere ser verdien det gir og betydningen det har for barns læring.

Forskning viser at den lekbaserte læringen må fremmes mer faglig slik at flere får en større forståelse for hvor viktig denne læremetoden er (Lillejord, et al., 2018). Det viser seg også at det forekommer skolifisering i barnehagen for å forberede barn til skolestart som en konsekvens av dagens politikk, noe som vekker uro blant ulike forskere (Lillejord. et al., 2018, s. 6). Det kan tyde på at barna i vår forskning hadde opplevd en slik form for skolifisering da de kunne fortelle oss at de i barnehagen hadde øvd på “den stille hånd” i forkant av skolestart (Rg6, linje 242). Forskning kan bekrefte at det er skole pedagogikken som dominerer over barnehagepedagogikken med et hovedfokus på resultater (Lillejord, et

al., 2018). Når barna kommer over i skolen kommer de fra en barnehagekultur der leken er en stor del av hverdagen og en arena barna er trygge og dyktige på (Lillejord, et al., 2015). Dette kom også fram i vår egen forskning ettersom barna uttalte at planer og opplegg var noe nytt og foregikk kun i skolen (Rg6, linje 415). Vi ser det som urovekkende at skolens pedagogikk kan dominere i barnehagen og mener det er viktig at barnehagelærerne yter motstand og fokuserer på den lekbaserte pedagogikken, selv om barna skal over i skolen.

Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017) legger føringer for hva som skal foregå i barnehagen og tilsier at det foregår planlagte aktiviteter. Ut i fra barnas uttalelser hadde de mer frihet og mindre faste rammer i barnehagen til tross for at det også her foregikk ulike organiserte aktiviteter. Dette ser vi på som at barnehagen tar mer hensyn til at barn er lekende individer og bruker en lekbasert pedagogikk i mye større grad enn skolen. Nyere forskning viser at det kompetente barnet forsvinner i overgangen til skolen (Lillejord, et al., 2018). Vi kan spørre oss om de er sammenhenger med måten læring foregår i skolen framfor i barnehagen. Det kan være naturlig å tenke at leken skal videreføres inn i skolen for at barna, ut i fra at rammeplan for barnehage sier, skal se «*en sammenheng mellom barnehagen og skolen.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). Med tanke på hva barna uttaler og hva teorien sier om viktigheten av lek ser det ut som at skolen ikke tar tilstrekkelig innover seg viktigheten av lekbasert læring.

I et historisk perspektiv skulle leken ha en stor plass når 6-åringene begynte på skolen og reform 97 ble innført (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, u.å.; Utdanningsdirektoratet, 2011). Ut i fra dårlige resultater på den internasjonale PISA-undersøkelsen, som ble utført av 8. klassinger som ikke hadde opplevd reform 97 (Utdanningsdirektoratet, 2011), mente likevel regjeringen at dette gav et uttrykk for å sette inn nye tiltak og utformet det vi kaller for Kunnskapsløftet. Vi mener det er bemerkelsesverdig at det settes inn store tiltak og nye reformer all den tid barna som deltok i PISA-undersøkelsen aldri var en del av reform 97. Denne endringen medførte også at vi aldri fikk se hvilke resultater reform 97 kunne gitt skolen og barna. Kunnskapsløftet skulle styrke skolens faglighet og var ment for å øke kunnskapsnivået til barna i skolen (Utdanning- og forskningsdepartementet, u.å.). Følgene av dette medførte at det ble satt inn flere krav og mål som skulle gjennomføres helt ned i første klasse. Leken ble i stor grad borte og det medførte et større sprik mellom barnehage og skolen (Frøseth, 2016). Med et større faglig press til lærerne og elevene i første klasse har det kanskje en naturlig årsak i hvorfor den viktige lekbaserte pedagogikken har blitt mindre eller i noen tilfeller nesten borte. Dette viser hvor

mye påvirkning og makt regjeringen har i sine føringer og med de retningslinjer de legger for skolen. Samtidig vil vi påpeke det som forskningen viser at det ikke er noe som tilsier at undervisningen på skolen skal være en tradisjonell teoretisk læring (Lillejord, et al., 2018).

Når barna sier de i stor grad opplever en skolehverdag med bruk av skriftlige oppgaver kan det tenkes at de må sitte ved en skrivepult i et klasserom. Barna har behov for å leke, de er lekende individ dette er deres livsform (Wolf, 2014, s. 19). De uttrykker et sterkt behov for denne leken i skolen og er det ikke skolen som skal tilpasse seg barna? Slik barna erfarer sin egen skolehverdag kan man kanskje si at barna må tilpasse seg skolen og de forventningene dette innebærer. Sommer (2015 s. 82) tar også til ordet for dette og hevder at lekende læring kan være med å revolusjonere skolepedagogikken. Man kan undre seg over grunnen til at skolen kan se ut til å velge bort lekbasert undervisning med tanke på at ulik forskning, fagpersoner og ikke minst barna selv uttrykker sterkt ønske om mer lek i skolen (Lillejord, et al., 2018; Sommer, 2015).

Wolf (2014 s. 19) trekker frem hvordan leken henger sammen med kulturen den befinner seg i og de voksnes kunnskap om lek er med å avgjøre syn på lek og lekens verdi. Ut i fra at barn er lekende vesen (Wolf, 2014, s. 14) undrer vi oss om det er grunnet mangel på kunnskap blant lærerne rundt hvor viktig leken er for barn og hvordan leken kan benyttes? Kan det være at det ikke blir ansett som viktig og derfor ikke prioriteres? Eller er det mangel på ressurser i skolen med tanke på antall lærere per barn som gjør det vanskelig? Dette vil nok variere innad i skolevesenet og hvilke årsaker som er med på å avgjøre dette er ikke lett å si. Det er politikerne som sitter med mye av makten, kanskje det er her kunnskapen om den viktige leken er borte? Vi vil inderlig håpe at det vil skje endringer her for med utgangspunkt i våre informanter var det ingenting de heller ville enn å leke.

5.2 Medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen

Vi kan undre oss over hvorfor barna opplever mindre medvirkning og medbestemmelse i skolen enn i barnehagen. Det var tydelig at barna opplevde lite eller ingen form for medvirkning når vi fikk slike utsagn som: «*Vi får aldri bestemme*», «*...vi får ikke bestemme. Det er Kari (læreren), som lager plakater, de er kjedelige og der står det hva vi skal leke med*» (Rg6, linje 396-400). Barna var opptatt av grenser i skolegården og dersom de selv fikk bestemme ville de «*la alle barna gå over grensene*» (Rg6, linje 306). Det å la alle gå over grensene kan tyde på at barna har et ønske om mer frihet og at dette blir praktisert mindre i skolen enn i barnehagen. Barna forteller om en barnehagehverdag preget av mye frilek og at

dette med grenser og faste planer «...er nytt på skolen» (Rg6, linje 415). Barna kunne også fortelle om en lærerstyrt lek der barna ble vist plakater som viste hva de skulle leke. Den lærerstyrte leken gjaldt alle dager, hele uken og her var det åpenbart at barna opplevde liten innvirkning i sin egen skolehverdag.

Om man ser på opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) kommer det klart frem at barn har rett på medvirkning i skolehverdagen. Lillemyr (2011, s. 229) skriver om at medvirkning dreier seg om at barn skal få uttrykke seg ut fra deres egen utvikling og forutsetninger. Sett i lys av det barna uttaler kan man stille seg kritisk til om barna får den medvirkningen i skolen som de har krav på ifølge opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998). Begrepet medvirkning er kanskje vanskelig for barna å forstå, men ut i fra at de forklarte at det var læreren som hadde faste planer hadde de liten mulighet til å delta i utformingen av sin egen skolehverdag. Vi mener ikke at skolen skal la barna få medbestemmelse i alt som skal foregå, men barna har rett på medvirkning i form av at undervisningen blir tilpasset elevene og deres væremåte.

Lærelyst og nysgjerrighet for å lære er naturlig for barn så sant undervisningen legges opp på en slik måte at den vekker interesse og engasjerer barna (siteret i Kristiansen, u.å.). Vi kan spørre oss hvordan skolen ivaretar lærelysten uten å la barn få medvirkningen de har krav på og samtidig hevde at skolen, med tanke på uttalelsene barna kommer med, heller står i fare for å ødelegge lærelysten. Vi mener det vekker bekymring og ut i fra utviklingspsykologen Dion Sommer (2015, s. 106) viser også forskning at detaljstyrt læring bidrar til prestasjonsangst hos barn og man risikerer at de blir urolige og skoletrøtte. Vi vil tro at skolen ønsker det motsatte og undrer oss over hvordan dette fremdeles kan skje. Ser man på dette ut fra det sosiokulturelle synet som skal prege barnehage- og skolehverdagen kan man spørre seg om skolen beveger seg bort fra et sosiokulturelt læringssyn og over i et mer kognitivt eller behavioristisk læringssyn (Digital didaktikk, u.å.).

Lillejord, et al., (2018 s. 5) mener at det kompetente barnet faller bort i skolen og de faglige resultatene blir mer viktige enn den lekbaserte pedagogikken. Med tanke på at barna uttaler et ønske om å leke, samt resultater fra forskning, uttalelser fra fagpersoner om både hvordan barn lærer best (Sommer, 2015 s. 82) og hvordan barn er av natur (siteret i Kristiansen, u.å.), kan vi ikke se noen grunn til at skolen ikke skal høre mer på barna og lage en skole som er tilrettelagt slik at den er til barnets beste. Det er viktig at skoler fremmer lærelyst, motiverer og engasjerer barna, om man ikke klarer dette vil skolegangen for barna bli en lang og tung

reise. Alle barn er ulike og har ulike behov, det kan nok være utfordrende for en lærer å tilpasse undervisningen til alle, men det vekker bekymring når vi ser at disse tre barna uttrykker at de opplever å ikke få noe som helst deltagelse i utformingen av skolehverdagen. Vil det ikke være naturlig å tillate at barna får være delaktige i hva som foregår i deler av undervisningen? Vi kan trekke frem Wolf (2014 s. 14) som sier at det er i leken og med sin lekende væremåte barn uttrykker seg. Det kan derimot virke som leken i stor grad blir borte i det de starter på skolen og det kan tenkes at det derfor blir en stor kulturell overgang for barna når de forlater barnehagen.

I denne alderen er barna i en sårbar periode i livet og har et behov for omsorg og trygghet selv om det kan virke som de vil være selvstendige (sitert i Kristiansen, u.å.). Prosessen med å gå fra barnehage til skole er en stor overgang og kan derfor medføre utrygghet hos enkelte barn (sitert i Kristiansen, u.å.). Våre informanter gir oss flere eksempler på at de opplever at kulturforskjellen mellom barnehage og skole er stor ut i fra at de prater om en friere barnehagehverdag og en mer forutbestemt og låst skolehverdag. Ut i fra forskning kan man se at samarbeidet mellom barnehagen og skolen er avgjørende for barns medvirkning og for at de skal få oppleve en god sammenheng i overgangen til skolen (Hogsnæs & Moser, 2014). Vi mener at barnas egne opplevelser sier at de opplever en stor avstand mellom barnehage og skole og vi vil tro at dersom den lekbaserte pedagogikken hadde blitt en del av hverdagen ville barn kunne få en smidigere overgang til skolen.

5.3 Vennskap

Det var tydelig at godt vennskap fra barnehagen med over i skolen hadde stor betydning for disse barna. Så hvorfor er vennskap så viktig for barn og hvilken betydning har vennskap for å starte på skolen for disse første klasse barna? Hadde de ikke hatt vennene sine fra barnehagen var de enige om at det hadde vært «skummelt» (Tg5, linje 646) og det hadde ikke vært så kjekt for da hadde det ikke vært noen å leke med. Barna kunne fortelle hvem de kjente før de skulle begynne på skolen og gav uttrykk for at det gav de en slags trygghet å vite at de hadde venner eller kjente i skolen. 5-6 åringen går gjennom en pubertetslignende fase i denne alderen, ting kan oppleves som vanskelig og det foregår en sterk utvikling i kropp og sinn (sitert i Kristiansen, u.å.). Bø (2018, s. 199) skriver om hvordan tilknytning til andre mennesker gir oss tilhørighet til et felleskap der vi føler oss verdsatt og gir oss følelsen av trygghet, utvikler oss og gir mestring. I følge forskning medfører vennskap en utvikling samtidig som det gir en beskyttelse mot psykiske problemer, mistriivsel, ensomhet og mobbing (Nickelsen, 2010). I overgangen fra barnehagen, der barna går fra en trygg og kjent barnehagehverdag fra de var

veldig små og over i noe helt ukjent og nytt som skolen, ser vi betydningen det har å ha noe som gir trygghet. Bø (2018, s. 196) trekker frem menneskenes behov for å ha tilknytning av ulike sosiale nettverk. Vi kan med dette trekke sammenhengen med hvordan vennskap er med på å gi barna trygghet i overgangen til skolen. Når barna har med seg venner over i skolen er det lettere å møte en stor endring i livet når barna ikke føler seg alene og har venner som er i samme situasjon.

Barna pratet også mye om fotballen og vi forstod det slik at dette dreide seg mye om å være en del av et felleskap og var kanskje noe av det aller viktigste for barna. Fotballen var en arena der barna kunne være med vennene sine, som i dette tilfellet var hverandre og der kunne de gjøre noe de alle hadde kjennskap og tilknytning til. Fotballen hadde nok sine regler, men i sosiale sammenhenger er det også sosiale rammer på hva som er akseptert eller ei. Med at barna valgte fotballbanen som arena for å leke sammen innebar kanskje at denne arenaen var de trygge på og de visste hva som var akseptert.

Innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv var Vygotskij den som fremhevet hvordan omgivelsene var et viktig utgangspunkt for utviklingen og at omgivelsene var med på å forme oss mennesker som individ (Askland & Sataøen, 2013, s. 196). For å se betydningen i hvordan barna i første klasse blir påvirket av å ha vennskap rundt oss kan vi ta utgangspunkt i Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (sitert i Bø, 2018, s. 21-22). I denne modellen dreier det seg om hvordan et individ blir påvirket av ulike samspillssystemer og hvordan disse systemene er med på å påvirke hverandre. Et barn vi derfor ha de nærmeste som mor og far i første system-fase, mens vennskap og relasjoner på skolen vil komme innenfor andre fase og er i det som Bronfenbrenner kaller for mesosystemet. I dette mesosystemet dreier det seg om forholdene mellom to mikrosystemer som hjemmet og skolen eller hjemmet og vennskap (Bø, 2018, s. 171). Barnet og deres relasjoner i skolen befinner seg derfor i mesosystemet og vennskapet påvirker barna sin utvikling. Gode vennskap viser seg å ha betydning for at barn skal oppleve skolehverdagen sin som meningsfull (Sommer, 2015, s. 252-253). Vennskapet mellom disse informantene kan vi derfor se på som en viktig del av det å begynne på skolen. For ved at barna allerede hadde sine kjente og gode venner med seg hadde de en trygghet og tilhørighet. Om det at barna havnet i samme klasse med mange av barna de kjente og vennene sine er en tilfeldighet eller om det er lagt opp slik har vi ikke et godt nok grunnlag til å mene noe om. Men vi vet at i Bronfenbrenner sin systemteori trekker han frem hvordan det fjerde systemet som heter makro dreier seg om at politiske regler, økonomi og kultur er med på å påvirke de ytre rammene (sitert i Bø, 2018, s. 177). Så

hvordan rammene og føringene legger opp dette kan være med på å avgjøre om det blir prioritert. Vi mener derfor at det er viktig at myndighetene, styringsdokumentene og føringene som gjelder i overgangen fra barnehage til skole lar barna få oppleve at de havner i klasse med de de allerede kjenner fra barnehagen så sant det er mulig for skolen å tilrettelegge for dette.

Nyere forskning viser at barn som har flere positive relasjoner med lærer og elever lettere for å tilpasse seg skolen og viste et bedre læringsutbytte (Lillejord, et al., 2018 s. 37- 40). Venenskapets betydning i dette tilfelle vil ikke bare skape trygghet for barna, men det vil også medføre mye positive resultater i det å møte en ny skolehverdag. Dette vil derfor være en viktig del i det å få en god overgang for barn som skal starte på skolen. For å få til dette er det nok avhengig av at barnehagen samarbeider tett med skolen slik at skolen får kunnskap om hvilke barn som er venner før de lager egne klasser.

6.0 Avslutning og konklusjon

Gjennom funnene våre ser vi at barna forteller om at de opplever å gå fra en hverdag der de får leke og delta i barnehagen sine aktiviteter, til å møte en mer stillesittende skolehverdag der det meste er forhåndsbestemt av lærer. Vi opplever at barna har sterke behov for lek og bevegelse og at de var tydelig på at de ønsket å få mer av dette inn i skolen. Selv om barna beskrev skolen som en arena der de fikk liten medbestemmelse og medvirkning fremmet de vennskapet og vi opplevde hvordan barna fokuserte på at vennskapets betydning gav de en stor verdi i skolehverdagen sin. Barnas fokus var mye på friminuttene og den frie leken med sine gode venner. I vår forskning har vi fått en større innsikt i hvor stor betydning det er for barn å ha med seg venner over i skolen, dette sier de gir trygghet og de mente at vennene sine bidro til å gjøre det lettere i overgangen til en ny skolehverdag. Selve overgangen er en stor prosess i et barns liv og vi ser viktigheten med et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen. I dette tilfellet virker det som om barnehagen og skolen hadde samarbeidet godt ut i fra at barna hadde fått med seg sine vennskap over i samme klasse.

Man kan stille seg kritisk til om deres opplevelser med å starte på skolen stemmer med hva som skjer i andre barns møte med skolen, men vi ser viktigheten av å ta alle barn på alvor. Vi mener at disse tre barna sin virkelighetsopplevelse av det å begynne på skolen må fremheves ettersom det er barna selv som kan fortelle oss hvordan dagens skolesystem fungerer. Våre bekymringer basert på funnene vi har oppdaget dreier seg om hvordan barna opplever at leken forsvinner og at det er for mye fokus på teori og organiserte former for læring i skolen. Vi mener ikke at skolen skal være det samme som barnehagen, men det å bruke en lekbasert tilnærming til læring viser seg i følge forskning (Sommer, 2015, s. 82) er en mer effektiv form for læring og gir bedre resultater samtidig som at det ivaretar barna som selvstendige individ. Vi bekymrer oss derfor over hvorfor dette fremdeles skjer, selv om det står i læreplanen for skolen at barna skal få medvirke i sin egen hverdag. Heldigvis er det et aktuelt tema i dagens debatt og vi håper det vil forekomme en endring i form av at regjeringen setter leken mer i fokus på de første årene i skolen. Vi vil tro at det er mye kunnskap om lek blant lærere, men for at dette skal skje i praksis må det ligge sterkere føringer. For oss er det viktig at barna må få oppleve det slik at det stimulerer til hvordan barn i denne alderen er, slik at lærelyst og nysgjerrighet blir ivare tatt. For om dette skjer vil vi tro at skolen kan bidra til en enda bedre overgang og flere barn vil få en bedre skolehverdag ved at de kan være seg selv som lekende vesen samtidig som de lærer, bare at det skjer med hele seg og at dette kan slik som Sommer (2015, s. 82) sier: «*revolusjonere skolepedagogikken*».

Litteraturliste

- Alver, V. (2018, 19.april) *Evaluering av 6-årsreformen: – Se på dagens 6-åringer*.
Hentet 08.11 i fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/seksarsreform/>
- Askland, L., & Sataøen, S., O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barn og oppvekst* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet 29.10.2018 fra:
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.01.19
fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/d/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige- en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum. Hentet 30.10.18 fra:
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008072500062
- Berg, Anne. (2002). *Motorikk, lek og læring. Motorikkens betydning for forebygging av barns lese- og skrivevansker*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Digital didaktikk (u.å.) *Læringsteorier*. Hentet 17.12.18 fra
<http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>
- Eide, B., J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Eide-Midtsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåsning. Større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Egeland, J. (U.Å.) *Margreth Olin med ny film: - Det er 20 år siden seksårsreformen ble innført. Den har ikke ført til økt lærdomsutbytte*. Hentet 08.11.2018 i fra
<https://www.nettavisen.no/livsstil/margreth-olin-med-ny-film---det-er-20-ar-siden-seksarsreformen-ble-----innftr-den-har-ikke-frt-til-kt-lrdomsutbytte/3423319229.html>

- Eriksen, Tove Brita. (2006). *Født til bevegelse – om fysisk aktivitet og helse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Ertesvåg, F., & Ridar, T. (2018, 04.oktober). *Vi skaper tapere tidlig hvis vi fortsetter som før*. Hentet 08.11.18 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJKp1g/sv-om-skolesviket-vi-skaper-tapere-tidlig-hvis-vi-fortsetter-som-foer>
- Ertesvåg, F., & Ridar, T. (2018, 29.september). *Åtte av ti lærere i 1. klasse: Skoledagen for teoretisk for 5- og 6-åringer*. Hentet 08.11.18 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/EoMXvK/aatte-av-ti-laerere-i-1-klasse-skoledagen-for-teoretisk-for-5-og-6-aaringer>
- Frøseth, A. J., (2016, 12.mai). *Er 6 åringer blitt den nye 7 åringer i skolen?* Hentet 20.12.18 fra https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mai/er-seksaringen-bli-t-den-nye-sjuaringen-i-skolen/?fbclid=IwAR3xLZmwdtLp6-syeP7wugA10uw58izUFJE_IV7pha-QWRnmOtNfe7lMZgw
- Hogsnæs, D., H., & Moser, T. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. Oslo: Nordisk barnehageforskning. Hentet 07.11.2018 i fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/forstaelser-av-gode-overganger-og-opplevelse-av-sammenheng-mellom-barnehage-skole-og-skolefritidsordning/>
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. (1996). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Hentet 19.10.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Kristiansen, H. (U.Å.) *Den utrolige seksåringen*. Hentet 19.11.2018 fra: <http://www.vfb.no/?module=Articles&action=Article.publicOpen&id=2272>
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Hentet 08.11.2018 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 08.11.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13472584/Lesesenteret/Kunnskapsoversikt%20de%20yngste%20elevene.pdf>

- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 21.10.2018 fra:
<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254013560244&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Lillemyr, O. F. (2011, s. 228-237) *Lek -opplevelse - læring i barnehage og skole*. (3. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F., (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*(4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. (2010) Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Ø. Kvello (Red.). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 83- 98) (1. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nickelsen, T. (2010, 8. mars). *Tidlige vennskap*. Hentet 28.11.2018 fra:
<https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom/2010/03/tidlige-vennskap>
- Postholm, M., B & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ridar, T., & Ertesvåg, F. (2018, 30.september). *Lærerne slakter skolen for de yngste: For mye stress og teori*. Hentet 08.11.18 fra:
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/EoMXBK/laererne-slakter-skolen-for-de-yngste-for-mye-stress-og-teori>
- Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L., & Moser, T. (Red.). (2013). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sommer, D. (2018) *Utvikling. Fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (Red.). (2015) *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Svartdal, F. (2018, 18.mai). *Reliabilitet*. Hentet 31.10.2018 fra:
<https://snl.no/reliabilitet>
- Tranøy, K., E. (2018, 20.februar). *Gyldighet*. Hentet 31.10.2018 fra:
<https://snl.no/gyldighet>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet 24.10.17 fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 17.12.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier av norsk skole*. Hentet 20.12.18 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.) *Kunnskapsløftet – reform i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 19.10.18 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Vist, T. og Alvestad, M. (Red.), Berge, A., Gilbrant, R., Ellingsen Gryte, M. A., Johansson, E.M., Sageidet, B. M. (2012). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

VG. (u. å.) *Skolesviket*. Hentet 08.11.18 fra: <https://www.vg.no/emne/1c48ea0f-b521-4e30-b006-d3769a41aeaf/skolesviket>

Weydahl, S., R. (2016, 17. desember). *20 år med 6-åringer i skolen: Hva har skjedd?* Hentet 19.10.18 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/desember/20-ar-med-6-aringer-i-skolen-hva-har-skjedd/>

Wolf, D. K. (2014) *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Øhman, M., (2012) *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Forespørsel og samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet

Overgang barnehage – skole

Bakgrunn og formål: Vi er 2 studenter ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) som skal skrive bacheloroppgave høsten 2018. Utgangspunktet for oppgaven vår er et tema som er mye i media og handler om overgangen fra barnehage til skole. Vår problemstilling er: «*Hvordan opplever tre fem-seksåringer å begynne på skolen?*» Vi har valgt å ta utgangspunktet fra et barns eget perspektiv ettersom vi ønsker å fremme hva som rører seg inne i barna i det å gå fra barnehagen til å starte på skolen.

For å få dette til ønsker vi en samtale med barnet ditt for å høre hvordan barn opplever denne overgangen og hvordan barnet opplever skolehverdagen kontra barnehagehverdagen. Barnesamtalen vil bli ledet av studentene Karl Terje Jensen og Kristin Bjelland Robberstad sammen med tre barn som har kjennskap til hverandre fra før. Samtalen vil bli holdt hjemme oss Karl Terje i Stemmemyr 18, ettersom dette er en plass vi vet barna er kjent med og vi ønsker å legge opp til at det skal være en trygg atmosfære når vi skal samtale med barna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ber om deres samtykke til å få samtale med ditt barn og to andre førsteklassinger i en gruppesamtale. Materialet vi får ut av dette vil være nedskrevne samtaler tatt opp på lydopptak som vi vil bearbeide, analysere og fortolke ut i fra et faglig og etisk perspektiv. I analysen av samtalene vil alle personer som er involvert anonymiseres. I tillegg vil eventuelle gjenkjennelige opplysninger som vil kunne identifisere faktiske barn bli utelatt fra materialet. Dataene vil bli makulert etter at oppgaven er ferdigstilt den 11. januar 2019. Spørsmålene vi har valgt å bruke er vedlagt (se vedlegg).

Det er frivillig å si ja til å delta i forskingen på vegne av deres barn. Dere kan når som helst reservere barnet deres uten å grunngi dette.

Spørsmål kan rettstest direkte til oss på telefon 45034585 eller mail: karltj1980@gmail.com. Dere kan også ta kontakt med vår veileder på Høgskolen på Vestlandet på e-post: sissel.halland@hvl.no om dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Karl Terje Jensen og Kristin Bjelland Robberstad

Samtykke til deltakelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til at barnet mitt blir deltaker i gruppesamtale sammen med Karl Terje Jensen og Kristin Bjelland Robberstad i forbindelse av bacheloroppgave.

(Dato og signatur foresatt)

Barnesamtale

I denne samtalen med barn har vi valgt å bruke bilder av skolen og barnehagen i tillegg til spørsmål for å skape fokus og holde samtalen i gang. Samtalen vil foregå etter vi har spist noe godt og i forbindelse med at barna kan tegne. Kanskje tegne noe fra sin skolehverdag? Spørsmålene er kun som en veileder i samtalen og for å vise dere foreldre et innblikk i hva vi ønsker å prate om. Vi ønsker at barna som deltar i samtalen skal få en opplevelse av å bli verdsatt og kjenne på mestring og har en intensjon om at det skal foregå som en naturlig dialog, i motsetning til et tradisjonelt punktvis intervju.

- Hvordan opplever du det er å gå på skolen (1. klasse)?
- Hva er kjekt eller mindre kjekt på skolen?
- Hva liker du å gjøre på skolen?
- Hva liker du ikke å gjøre på skolen?
- Husker du om det var noe du gledet eller gruet deg til før du skulle begynne i 1.klasse?
- Føler du at du får være med på å bestemme noe av det som skjer på skolen?
- Hva husker dere fra barnehagen? Hva er likt og hva er ulikt mellom barnehage og skole?
- Hva likte du å gjøre i barnehagen?
- Fikk du være med på å bestemme litt hva barnehagen skulle gjøre?
- Husker du om dere måtte øve på noe før dere skulle begynne på skolen?
- Er det noe dere gjorde i barnehagen du skulle ønske du kunne gjøre på skolen? Kan du gi et eksempel?
- Hva ville du gjort dersom du fikk bestemme hvordan det skulle være å gå i første klasse?
- Hvis du skulle skrive et brev til Kongen om hvordan det er å gå på skolen, hva skulle Kongen forandret?
- Har du noen tips til Petter og Frode som skal begynne på skolen til neste år?