

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring**

Mai 2021

«Det beste fra to verdener»

“The Best of Both Worlds”

En kvalitativ studie av overgangen mellom barnehage og skole

Pia Uhre Gehrken



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan barnehagen og skolen kan legge til rette for at barn opplever kontinuitet i overgangen. Hvis barn skal oppleve kontinuitet må de de møter i skolen være gjenkjennbart, det må kunne knyttes til erfaringene de har med seg fra barnehagen. Min problemstilling har vært som følger:

Hva bidrar til kontinuitet og diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

Jeg har valgt å undersøke hvordan komponentene organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærming til lek kan bidra til kontinuitet eller diskontinuitet og hvordan samarbeid og kommunikasjon og overgangsobjekter kan brukes som verktøy for bedre kontinuitet. Hvis barna skal oppleve kontinuitet må de kunne knytte de nye erfaringene i skolen til noe som er kjent fra barnehagen. Forskere foreslår muligheten for å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole gjennom samarbeidstiltak som forener arbeidsmåtene i barnehage og skole ved å ta utgangspunkt i fellestrekkene ved formålsparafene til henholdsvis skole og barnehage. Styringsdokumentene for barnehagen og skolen har begge fokus på lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer i norskfaget og jeg ønsket derfor å undersøke om disse arbeidsformene kan bidra til å skape kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen i barnehagen og skolen. Jeg har derfor formulert følgende forskningsspørsmål:

F1: Hvordan kan barnehagen og skolen legge til rette for kontinuitet i organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærmingen til lek?

F2: Hvordan kan lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer brukes i norskfaget for å skape kontinuitet i overgangen?

F3: Hvordan kan samarbeid og kommunikasjon og bruk av overgangsobjekter bidra til kontinuitet i overgangen?

For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene, har jeg brukt intervju, spørreundersøkelse og observasjon som metode. Utvalget består av fem lærere fra første trinn på samme skole og en overgangslærer som følger barna fra barnehagen til skolen. Funnene mine tyder på at det er

viktig at det er en plan for overgangen og at de ansatte i barnehage og skole kan møtes for å diskutere komponenter som har stor betydning for barnas opplevelse av kontinuitet. Noen av disse komponentene er organisering og strukturering av dagen, tilnærming til lek og arbeidsmåter i den begynnende lese- og skriveopplæringen. I tillegg til disse samtalene kan bruk av overgangsobjekter være et nyttig verktøy i arbeidet med å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

Summary

The purpose of this study has been to investigate how the kindergarten and school can facilitate children in experiencing a smooth transition. If children are to experience consistency, what they encounter in school must be recognizable, it must be possible for them to link it to the experiences they have from kindergarten. My topic question has been as follows:

What contributes to continuity and discontinuity in the transition between kindergarten and school?

I have chosen to investigate how the components organization and structure, relationships and friendships and approach to play can contribute to continuity or discontinuity and how cooperation and communication and transition objects can be used as tools for better continuity. If the children are to experience continuity, they must be able to link the new experiences in school to something that is familiar from kindergarten. Researchers propose the possibility of improving the connection between kindergarten and school through collaborative measures that unite the working methods in kindergarten and school by using as a starting point the common features of the mission statements of school and kindergarten, respectively. The governing documents for kindergarten and school both focus on play-based approach and aesthetic working methods in the school subject Norwegian, and I therefore wanted to investigate whether these working methods can contribute to creating continuity in the early reading and writing training in kindergarten and school. I have therefore formulated the following research questions:

Q1: How can the kindergarten and school facilitate continuity in organization and structure, relationships and friendships and the approach to play?

Q2: How can a play-based approach and aesthetic working methods be used in the school subject Norwegian to create a smooth transition?

Q3: How can collaboration and communication and the use of transition objects contribute to continuity in the transition?

To be able to answer these research questions, I have used interviews, surveys, and observation as methods. The subjects consist of five teachers from the first grade at the same school and a transitional teacher who accompanies the children from kindergarten to school. My findings indicate that it is important that there is a plan for the transition and that the employees in kindergarten and school can meet to discuss components that are of great importance for the children's experience of continuity. Some of these components are the organization and structuring of the day, the approach to play and the ways of working in the early reading and writing training. In addition to these conversations, the use of transition objects can be a useful tool in the work of creating continuity in the transition between kindergarten and school.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et to års studie på Master i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet. Arbeidet med oppgaven har ført til utallige timer med fortvilelse og frustrasjon, men også til glede, lettelse, læring og inspirasjon. Jeg vil ta med meg mye av det jeg har lært tilbake i arbeidet som lærer på småskoletrinnet. Med økt innsikt ønsker jeg også å påvirke hvordan min egen arbeidsplass legger til rette for overgangen mellom barnehage og skole, noe jeg har fått bekreftet betydningen av i arbeidet med denne oppgaven.

Dette har vært et spesielt år å skrive masteroppgave på, og jeg har tidvis vært fortvila over at observasjoner og intervjuer har måttes utsettes og avlyses på grunn av Covid-19. Det er ekstra frustrerende å gå glipp av data som man vet at i enda større grad kunne underbygget funnene, men det har vært viktig for meg å ha fokus på de aspektene ved arbeidet jeg faktisk kan gjøre noe med.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt på forskjellig vis. Takk til veilederen min Toril for stort engasjement og detaljerte og konstruktive tilbakemeldinger, og til biveiledere Sigrun og Margareth som har bidratt med innspill.

Takk til mine medstudenter Renate og Angela for godt samarbeid og godt selskap på forelesninger det første studieåret og takk for all helt uunnværlig støtte og hjelp i arbeidet med masteroppgaven dette siste året. Viktigst av alt har det vært å ha noen som heier og trøster og som forstår akkurat hvordan det er å runde 36000 ord, for så i neste øyeblikk å være nede på 35700. Tusen takk til Hanna som har vært ekstra tålmodig og som har hørt mange timer lydbok mens jeg har sittet med oppgaven.

Tusen takk til Kristin som har hjulpet med struktur og med nyttige innspill til diskusjonen. Og tusen takk til kjæresten min som har lyttet, heiet, trøstet, støttet og lest korrektur. Sist, men ikke minst vil jeg takke informantene som tok imot meg på en veldig hyggelig måte og som har svart tålmodig på alle spørsmålene mine. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i en travel arbeidshverdag.

Lier, 17. Mai 2021

Pia Uhre Gehrken

Innhold

Sammendrag.....	2
Summary	4
Forord.....	6
1 Innledning.....	9
1.1 Begrunnelse for valg av tema	9
1.2 Problemstilling.....	11
1.3 Oppgavens oppbygging	12
1.4 Begrepsavklaringer	13
2 Føringer for overgangen mellom barnehage og skole	14
2.1 Internasjonale føringer	14
2.2 Nasjonale føringer	15
3 Teori og tidligere forskning.....	19
3.1 Kontinuitet i organisering og struktur i barnehage og skole	19
3.1.1 Det fysiske rommet.....	19
3.1.2 Struktur og elevmedvirkning	21
3.2 Kontinuitet i relasjoner og vennskap i barnehage og skole	22
3.2.1 Voksenrollen i barnehagen og skolen	23
3.2.2 Relasjoner og vennskap mellom barna i barnehagen og skolen	24
3.3 Kontinuitet i tilnærming til lek i barnehage og skole	25
3.4 Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen.....	28
3.4.1 Bokstavinnlæring og språkleker	33
3.4.2 Leseopplevelser	34
3.4.3 Tekstskaping	40
3.5 Bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet i overgangen barnehage skole	44
3.6 Samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen barnehage skole ...	44
4 Metode	47
4.1 Kvalitativt forskningsdesign	47
4.2 Utvalg.....	47
4.3 Datainnsamling	50
4.3.1 Intervju.....	50
4.3.2 Observasjon	52
4.3.3 Gjennomføring.....	53
4.4 Validitet.....	55
4.5 Reliabilitet.....	57
4.6 Forskningsetikk og forskerrollen	58

4.7	Analyse.....	59
5	Resultater og diskusjon.....	62
5.1	Kontinuitet i organisering og struktur i barnehage og skole.....	62
5.1.1	Det fysiske rommet.....	62
5.1.2	Struktur og elevmedvirkning.....	66
5.2	Kontinuitet i relasjoner og vennskap.....	72
5.2.1	Voksenrollen.....	72
5.2.2	Relasjoner og vennskap mellom elevene.....	74
5.3	Kontinuitet i tilnærming til lek i barnehage til skole.....	75
5.4	Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen i barnehage og skole.....	77
5.4.1	Bokstavinnlæring og språkleker.....	77
5.4.2	Leseopplevelser.....	80
5.4.3	Tekstskaping.....	87
5.5	Bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet mellom barnehage og skole.....	92
5.6	Samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen barnehage skole ...	93
6	Konklusjon.....	97
6.1	Konklusjoner.....	97
6.2	Implikasjoner for praksis.....	98
	Vedlegg.....	105

1 Innledning

Oppgaven min er en kvalitativ studie av overgangen mellom barnehage og skole. På bakgrunn av tidligere forskning om hva som er viktige dimensjoner ved en god overgang, vil jeg i min studie beskrive eksempler fra praksis. Jeg vil undersøke organisering, arbeidsformer og innhold generelt, og i særlig grad se nærmere på lekbaserte og estetiske tilnærminger i norskfaglige emner.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Rammer, innhold og arbeidsformer i de første årene i grunnskolen har i senere tid vært mye debattert og det har også vært gjort mange og store endringer. I 1997 ble tiårig grunnskole innført, og dette innebar at barn skulle begynne i førsteklasse det året de fylte seks år. Et argument som til en viss grad bygde bro mellom motstanderne og forkjemperne av reformen var at tidlig skolestart skulle bygge på det beste fra barnehage og skole. Med lekbasert læring og førskolelærere som samarbeidet med lærerne skulle fem- og seks-åringene få en glidende overgang. Bakgrunnen for reformen var bekymring for at Norge var i ferd med å sakke akterut faglig i forhold til andre vestlige land. Forskning på feltet tyder imidlertid på at tidlig skolestart kan hemme snarere enn å fremme det faglige nivået. Sommer (2018) peker på at omfattende forskning tilsier at når man forsøker å lære mennesker mye tidlig i livet, fører det til at de lærer mindre senere i livet. Det forringer for eksempel barnets fremtidige kompetanse i matematikk, natur- og språkforståelse, fantasi, selvstendighet og evne til sosial atferd. I tillegg kan tidlig fokus på kognitiv læring føre til prestasjonsangst, svekket selv- og impulskontroll, hyperaktivitet, aggresjon og urolig atferd (Sommer, 2018).

Det er gjort lite evaluering av Reform 97, men både førskolelæreren og tidlig innsats med økt lærertetthet er nå ute av skolen. Lillejord et al. (2018) henviser til Pyle, DeLuca og Danniels sin forskningsgjennomgang som viser at barnehagen har blitt en viktig skoleforberedende institusjon fordi politikken på feltet over tid har lagt progressivt mer vekt på målbart læringsutbytte. Mer systematisk undervisning i barnehagen har også til en viss grad fortrenget leken i barnehagen. Lillejord, et al. (2018) finner at lærere har for lite kompetanse på lekende tilnærminger og at den lekbaserte læringen ikke har blitt vektlagt slik intensjonene var.

Rammeplanen for barnehagen vektlegger at barnehagen i samarbeid med foreldre og skolen

skal legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vektlegging av god sammenheng i overgang fra barnehage til skole reflekteres også i Læreplanen for grunnskolen. Her legges det vekt på at overgangen mellom barnehage og skole skal preges av gode sammenhenger i tilnærmingen til læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Planene er tydelige på at både barnehage og skole må bidra for å legge til rette for gode overganger og gir også føringer for hva som bør vektlegges for å oppnå dette. I Reform 97 var intensjonene gode. Første klasse skulle ha et klart førskolepreg og barnehagepedagogikken skulle prege innhold og arbeidsmåter for de yngste barna. Ifølge forskning på reformen ble imidlertid dette ikke fulgt opp (Jonassen, 2017). Spørsmålet er hva som skal til for å virkeliggjøre intensjonene i Rammeplanen for barnehagen og den nye Læreplanen i grunnskolen. Hvordan skal pedagogene legge til rette for at barna opplever sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole slik planene sier?

Den nye Læreplanen vektlegger læring gjennom lek og utforskning i større grad enn tidligere. I den overordnede delen fremheves det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling hos de yngste barna (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre pekes det på at lek i opplæringen skal gi muligheter til kreativ og meningsfylt læring. I et intervju med kunnskapsminister, Tore Sanner, om innføringen av den nye læreplanen fremhever han at leken har fått en tydeligere rolle og at læreplanene er tydeligere på at de yngste barna skal få lære gjennom lek. (Jelstad, 2019). I overordnet del av Læreplanen står det at lek er nødvendig for trivsel og utvikling, og at lek gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lillejord et al. (2018) skisserer i sin forskningsgjennomgang muligheten for å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole gjennom samarbeidstiltak som forener arbeidsmåtene i barnehage og skole. Forskningsrapporten anbefaler at disse arbeidsmåtene bør ta utgangspunkt i fellestrekkene ved formålsparagrafene til henholdsvis skole og barnehage. Lekpregede arbeidsformer og estetiske tilnærminger ligger som et premiss i den første lese- og skriveopplæringen; i skolen gjort eksplisitt i tre kompetansemål fra Læreplanen. Elevene skal blant annet kunne «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter», «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). I Rammeplanen for barnehagen er lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer gjort eksplisitt i flere punkter: «Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine

læringsprosesser». Barnehagen skal legge til rette for at barna «leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lyder og ord», «møter et mangfold av eventyr, fortellinger, sagn og uttrykksformer», «opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» og «utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I min undersøkelse ønsker jeg å finne frem til områder som kan bidra til å skape gode sammenhenger, samtidig som jeg ønsker å identifisere områder som kan bidra til diskontinuitet. Jeg vil som del av dette undersøke hvordan man kan skape bedre sammenheng i den begynnende lese- og skriveopplæringen.

1.2 Problemstilling

Målet med denne studien er å belyse *hva som bidrar til kontinuitet og diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?*

Det er mange faktorer som påvirker hvordan barn opplever overgangen og i hvor stor grad de opplever at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. I norskfaget vil jeg konsentrere meg om estetiske og lekpregede arbeidsformer og hvordan disse kan bidra til kontinuitet. For å avgrense problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål som kan være til hjelp i analysen og tolkningen av datamaterialet.

F1: Hvordan kan barnehagen og skolen legge til rette for kontinuitet i organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærmingen til lek?

F2: Hvordan kan lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer brukes i norskfaget for å skape kontinuitet i overgangen?

F3: Hvordan kan bruk av overgangsobjekter og samarbeid og kommunikasjon bidra til kontinuitet i overgangen?

1.3 oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler; innledning, føringer, teori og tidligere forskning, metode, resultater og diskusjon og til slutt avslutning/konklusjon.

Teoridelen og resultatdelen er strukturert i henhold til seks hoveddimensjoner for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hoveddimensjonene er kontinuitet i organisering og struktur, kontinuitet i relasjoner og vennskap, kontinuitet i tilnærming til lek, kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen, bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet og samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen barnehage skole.

For å belyse forskningsspørsmål 1 om hvordan *barnehagen og skolen kan legge til rette for kontinuitet i organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærmingen til lek*, har jeg sammenholdt mine data med forskning på feltet knyttet til 1) det fysiske rommet i de to kontekstene, samt hvordan dagen er strukturert og barnas mulighet for medvirkning, 2) voksenrollen og relasjoner og vennskap barna imellom og 3) tilnærmingen til lek.

Jeg vil belyse forskningsspørsmål 2 om hvordan *lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer brukes i norskfaget for å skape kontinuitet i overgangen* ved å analysere teori og forskning opp mot mine funn knyttet til 1) bokstavinnlæring og språkleker, 2) leseopplevelser og 3) tekstskaping.

Forskningsspørsmål 3 om *hvordan bruk av overgangsobjekter og samarbeid og kommunikasjon kan bidra til kontinuitet i overgangen* besvares ved å se mine funn i lys av teorien knyttet til 1) bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet og 2) samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

I kapittel 2 og 3 legger jeg frem føringer og tidligere forskning som danner et bilde av rammene for arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole. I kapittel 4 redegjør jeg for metodebruk og vurderer oppgavens kvalitet ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet. I kapittel 5 legger jeg frem funnene mine og drøfter disse i lys av teori og rammeverk og til slutt kommer det en kort oppsummering i kapittel 6.

1.4 Begrepsavklaringer

I dette underkapittelet vil jeg definere de mest sentrale begrepene i oppgaven, overgang og kontinuitet/overgang. Begrepene overgang og sammenheng brukes i styringsdokumenter for barnehage og skole, blant annet i Rammeplan for barnehagen og Læreplan for grunnskolen. Disse begrepene brukes også i mye av forskningslitteraturen. Begrepet overgang forbindes ofte med en bro, altså at man går fra et sted eller en situasjon over til noe annet. Knyttet til tidlig barndom kan barnets overganger gjelde å begynne i barnehage og overgangen fra barnehage til skole. Overgangen fra barnehage til skole vil innebære å ta avskjed med noen venner og voksne, og å møte nye lærere og venner. I min oppgave bruker jeg begrepet overgang om tiden fra man begynner å jobbe med skoletilvenning i barnehagen og det første året på skolen.

Kontinuitet handler om hvorvidt det nye kan knyttes til det gamle. *Kontinuitet er en ubrutt sammenheng, en utvikling som ikke blir avbrutt* (Store norske leksikon). Dewey (1974) knytter begrepet kontinuitet til erfaring og beskriver brudd i erfaring som diskontinuitet. I en del forskning blir kontinuitet (Broström 2001, Hogsnes, 2016) trukket frem som nærmest ensbetydende med en god overgang. Det er ikke helt uproblematisk å sette likhetstegn mellom kontinuitet og en god overgang. Stor grad av støtte og omsorg i overgangen vil i noen grad kunne veie opp for mangelen på kontinuitet og dermed gi en god overgang selv om skolestart innebærer mange brudd i kontinuitet. Nye erfaringer, slik enhver skolestart vil innebære, er avgjørende for at barn skal lære noe nytt. Hogsnes (2016) understreker at brudd i vaner eller mønstre vil føre til nye erfaringer: erfaringer som igjen kan føre til nye erkjennelser. De nye erfaringene bør allikevel knyttes til noe barna kjenner fra før slik at de kan gå fra det kjente til det ukjente og knytte ny kunnskap til den gamle. Hogsnes og Moser (2014) finner at ansatte på alle nivå, både i barnehagen og på skolen, ser betydningen av at barn opplever både sammenheng og en tydelig overgang når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. Barns overgang fra barnehage til skole vil nødvendigvis måtte representere noen brudd, noe som også synes å være i tråd med barns forventninger. Barn ønsker seg noe nytt når de begynner på skolen. Jeg vil i min oppgave definere kontinuitet som en utvikling som ikke blir avbrutt, ved at man bygger på erfaringer elevene har med seg fra barnehagen. Diskontinuitet bruker jeg om situasjoner hvor barna ikke får mulighet til å knytte sine nye erfaringer i skolen til sine tidligere erfaringer fra barnehagen (Hogsnes, 2016)

2 Føringer for overgangen mellom barnehage og skole

I det følgende vil jeg beskrive internasjonale, nasjonale og lokale føringer og styringsdokumenter som omhandler overgangen mellom barnehage og skole. Til slutt i kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste føringene for overgangen og hvordan disse spiller sammen.

2.1 Internasjonale føringer

Det er ikke alltid tydelig hvem det er som egentlig legger føringene for utdanning og skole. Rune Slagstad, tidligere forskningsleder ved Institutt for samfunnsforskning, hevder at OECD er blitt den dominerende aktør i norsk skolepolitikk. Slagstad (2018) hevder at OECD gjennom PISA-målingene er blitt den fremste premissleverandør for en utdanningspolitikk som vektlegger kvantifiserbar kvalitet, altså kvalitet som kan måles. Sjøberg (2014) hevder også at OECD og PISA har sterk påvirkning på norsk skole. Han mener at PISA former offentlighetens bilde av skolen og legger premissene for skolepolitikken. Ifølge Sjøberg (2014) er dette problematisk fordi det dreier seg om globalisering av utdanningssektoren, om troen på at konkurranse fremmer kvalitet, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene. Slik han ser det er OECD sitt primære mål for skolen å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. I PISA-målingene, som omfatter nasjonale prøver, er fag som historie, samfunnsfag, kunst og etikk valgt bort. Sjøberg (2014) mener derfor at OECD trumfer skolens brede dannelsesmandat og omdefinerer skolens mål og mening.

I tillegg til å utarbeide PISA-målinger forsker OECD mye på utdanning. Med rapporten «Starting strong» (OECD, 2017) setter OECD søkelys på at det er nødvendig med en mer smidig overgang mellom barnehage og skole. Et av hovedbudskapene i rapporten er at det ikke bare er barnet som skal gjøres klar for skolen, men at skolen må gjøres klar for barnet. De forslår at innholdet i barnehage og skole gjøres likere, at overganger er et tema i styringsdokumenter, at ansatte i barnehage og skole får økt kompetanse på overganger og at det settes av tid til reelt samarbeid.

2.2 Nasjonale føringer

Både barnehagene og skolene er underlagt Kunnskapsdepartementet. Kunnskaps- og integreringsminister og forsknings- og høyere utdanningsminister er ledere for kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet er underlagt Kunnskapsdepartementet og skal sette opplæringspolitikken ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). De har ansvaret for tilsyn og regelverk, rammeplaner og læreplaner, eksamen og prøver i barnehage, grunnskole og videregående. Utdanningsdirektoratet produserer obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver i lesing, regning og engelsk på 1. til 3.trinn. Det er kommunene som har ansvaret for selve driften av skolene.

Både barnehage og skole har en rekke lovverk og styringsdokumenter å forholde seg til. Barnehageloven regulerer både private og kommunale barnehager i Norge og inneholder overordnede bestemmelser om barnehagens formål og innhold. Under Barnehageloven kommer Rammeplan for barnehagen som gir retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Skolen reguleres av Opplæringsloven. Den omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. I de siste årene har det vært en del endringer i disse styringsdokumentene for barnehage og skole. I det videre vil jeg presentere de punktene i dokumentene som legger direkte føringer for arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole.

I 2018 kom det en endringslov til Opplæringsloven som lovfestet skolens samarbeidsplikt rundt barns overgang fra barnehage til skole: § 13-5 *Plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen*. (Opplæringslova, 1998, § 13-5). I denne paragrafen står det at skolen skal samarbeide med barnehagen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang. Det står videre at det er skoleeier som har hovedansvaret for samarbeidet og som skal utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole. Paragraf 2a i Barnehageloven, *Plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole*, definerer barnehagens ansvar i forbindelse med overgangen. I den presiseres det at barnehagen har plikt til å samarbeide med skolen for å bidra til at barna får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005, § 2a).

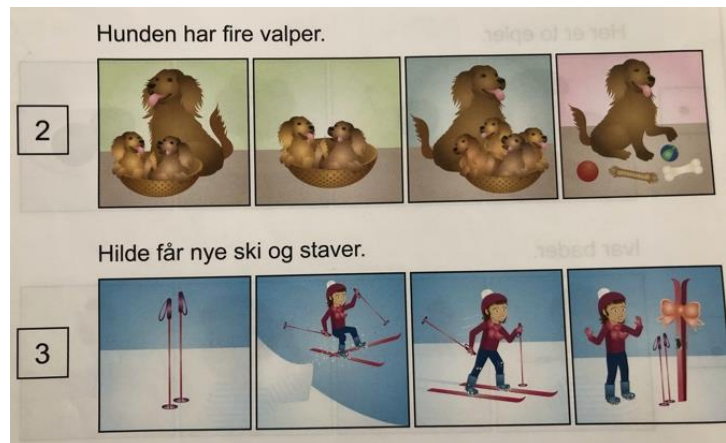
I Rammeplan for barnehagen, under innhold og oppgaver, står det om arbeidet med

overgangen at barnehagen i samarbeid med foreldre og skolen skal legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det anbefales at barnehagen og skolen utveksler kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeidet om overgangen mellom institusjonene. Barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Dette innebærer at barnehagen må legge til rette for at barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. «Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner. Barna skal få bli kjent med hva som skjer i skolen og i skolefritidsordningen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33-34).

Utdanningsdirektoratet har ansvaret for utforming av kartleggingsprøver og eksamener. Allerede i april i første klasse skal den første obligatoriske kartleggingsprøven fra Utdanningsdirektoratet gjennomføres. Elevene blir testet i bokstavkunnskap, i å lytte ut lyder, i å stave ord og i å lese ord og setninger (Se bilde 1 og 2 under). På denne kartleggingsprøven havner elevene under såkalt kritisk grense hvis de har to feil på å koble bokstav til riktig lyd, noe foreldrene skal informeres om. Dette kan påvirke lærere til å ha fokus på at elevene skal knekke lesekoden tidligere enn det kompetansemålene legger opp til. I kompetansemål i norsk etter 2. trinn står det at elevene skal kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving». (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26).



Bilde 1: Kartleggingsprøve lesing, side 5



Bilde 2: Kartleggingsprøve lesing, side 22

2.3 Lokale føringer

Opplæringsloven gir skoleeier hovedansvaret for samarbeidet mellom skole og barnehage og for at det foreligger en plan for dette samarbeidet (Opplæringslova, 1998). Mange kommuner har utarbeidet lokale planer for sine tilhørende skoler og barnehager. Ofte inneholder disse rutiner for overgangen, besøksdager, informasjon til foreldre før skolestart eller overføring av informasjon om elever, ofte i et skjema utfyllt av barnehagene.

På internettsiden til kommunen i min studie ligger det flere dokumenter som skal være styrende og rådgivende for arbeidet med overgangen i barnehagen og skolen. Kommunen har en overordnet plan for overgang og sammenheng mellom barnehage og skole, en idébank for femårsgruppene og en lese- og skriveplan for de første årene på skolen. Den overordnede planen for overgangen inneholder rutiner og rammeverk for samarbeid i overgangen og har som formål å sikre sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole, ivareta kvaliteten og systematikken i femårsgruppene og i begynneropplæringen og å bidra til at alle barn deltar og lærer i et inkluderende fellesskap. Det presiseres at planen er forpliktende for alle kommunale barnehager og skoler og at det er barnehage- og skoleleders ansvar å følge opp arbeidet med planen.

Føringer og styringsdokumenter oppsummert

Barnehagen og skolen forholder seg, som vist, til en rekke lover og forskrifter. Øverst

står Opplæringsloven og under den Rammeplanen for barnehagen og Læreplanen for grunnskolen. Men hva veier tyngst når det kommer til pedagogenes handlinger og valg rundt undervisning? Norske forskere på utdanningspolitikk (Sjøberg, 2014 og Slagstad, 2018) uttrykker bekymring for OECD sin påvirkning på innholdet i norsk skole. Hvis det er mye fokus på resultater på tester kan innholdet i undervisningen styres mer av tester enn av kompetansemålene. Dette vil kunne påvirke hvilke fag og arbeidsformer læreren legger mest vekt på i undervisningen.

3 Teori og tidligere forskning

Teorien som er presentert i dette kapitlet har vært grunnlaget mitt for å kunne studere og forstå datamaterialet i denne studien. Jeg vil presentere forskning og teori som beskriver hva som hemmer og fremmer kontinuitet innenfor dimensjonene: organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærming til lek. Så vil jeg se på forskning knyttet til lekende og estetiske arbeidsformer i den begynnende lese- og skriveopplæringen og hvordan disse arbeidsformene kan bidra til kontinuitet. Til slutt vil jeg presentere forskning og teori som beskriver hvordan bruk av overgangsobjekter og samarbeid og kommunikasjon kan brukes som verktøy til å fremme en god overgang.

3.1 Kontinuitet i organisering og struktur i barnehage og skole

En av utfordringene ved overgangen fra barnehage til skole er at barnehagens og skolens fysiske utforming kan være veldig forskjellig. Organisering av dagen, gruppestørrelse og rom, leke- og læringsmateriell i skolen kan være veldig annerledes enn det barna er vant med fra barnehagen. Når barna begynner på skolen møter de nye voksne og barn, nye bygninger og uteplasser, nye og ofte større rom og ny organisering av tid. De møter også en annen struktur i form av nye regler de må forholde seg til og barna har ofte mindre mulighet til å velge aktiviteter og dermed bestemme over egen hverdag. Jeg vil i det følgende beskrive noen av utfordringene ved disse ulikhetene og presentere noen strategier for å skape bedre sammenheng i det fysiske rommet, struktur og elevmedvirkning.

3.1.1 Det fysiske rommet

Den store forskjellen i utforming av bygninger og rom i barnehagen og skolen kan innebære et stort brudd for førsteklasingene. Broström (2009) finner at de fysiske omgivelsene i barnehage og skole er til dels svært forskjellige. I barnehagene er det ofte små avdelinger og rommene er ganske små. Uteområdene er avgrenset i forhold til hvilken type lek det er lagt opp til. I motsetning til dette kan skolene oppleves som store og uoversiktlige når man kommer fra barnehagen. Uteområdene er ofte store og åpne og skolen består av flere bygninger. Det kan være lange transportetapper som korridorer og trapper mellom undervisningsrommene. Broström (2009) peker også på at antallet barn og voksne i skolen kan innebære en stor forandring og at det kan gjøre det vanskelig for skolestarterne å orientere seg. Utviklingen i Norge går i retning av færre og større skoler

og elevsnittet per skole har økt med 26 elever siden skoleåret 2009/2010. Gjennomsnittlig antall elever på en skole i skoleåret 2019/2020 er 227 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til sammenlikning er det 48 barn i gjennomsnitt i norske barnehager. I tillegg til den store forskjellen i antall barn er forskjellen mellom yngst og eldst større enn barna er vant til fra barnehagen, og de eldste barna kan virke veldig store for en førsteklasing. «De yngste elevene synes ofte det er svært vanskelig å finne toalettet, for ikke å snakke om å bruke det med eldre medelever til stede» (Broström, 2009). Rommene og innredningen i skolen kan også medføre en stor overgang for barna. Hogsnes (2014) hevder at rommene i skolen preges av et syn på læring som undervisningsformidling, noe som kan medføre et brudd i hva barna er vant med fra barnehagen. I barnehagen er det mer vanlig med mindre rom med lesestoler eller byggestoler, mens det i skolen er lite gulvplass, avgrensede stoler og materiale til å utvikle lek i mindre grupper. Becher (2018) har undersøkt i hvilken grad klasserom i norsk skole er tilpasset barna. Å være tilpasset barna definerer hun blant annet som at det er rom for fysisk utfoldelse og at rommene tillater at barna er aktive i egen læring. Becher (2018) viser til Birgit Gold ved NTNU sin forskning på hva barn ønsker seg fra sine fysiske omgivelser. Barn ønsker seg lyse, romslige og ryddige omgivelser, gode stoler samt fleksibel innredning med møbler som kan flyttes og settes sammen. Videre ønsker barna seg en oppholdskrok med sofa og et mer hjemmekoselig preg med gjenstander som man ikke vanligvis finner i skolemiljøet, som levende planter og dyr. Disse trekkene ved det fysiske rommet gjør at elevene føler seg velkomne og har mer lyst til å jobbe sammen.

Becher (2018) finner at klasserommene domineres av pulter og stoler og at pultene ofte er satt sammen i grupper. Innredningen gir en forventning om at man skal samarbeide, men forskning (Palm & Stokke i Becher 2018) viser at mye arbeid i grupper egentlig er individuelt arbeid, at det er lite faglig samarbeid og at det forventes ro elevene imellom. Becher (2018) skriver at de fleste klasserom hun har undersøkt har «hard funksjonalitet», noe som innebærer at innredningen gir lite handlingsrom både for elever og lærere. Hun hevder at rom, arkitektur og utforming inngår som en del av skolens maktstruktur og at det fysiske rommet indirekte forteller barna hvordan de skal oppføre seg (Becher, 2018). De skal sitte stille og ta imot lærdom. Becher (2018) spør seg om fokuset på kartlegginger og grunnleggende ferdigheter i skolen de siste årene også har påvirket klasserommene. For å lære grunnleggende ferdigheter og ferdigheter som er

målbare på kartlegginger trenger man kunnskap man kan tilegne seg sittende på en stol ved en pult.

Broström (2001) viser til Fabian sin forskning som påpeker at skoleforberedende tiltak kan gjøre overgangen til skolen lettere for barna. Å få gjøre seg kjent med bygget før skolestart, og vite hvor garderobe og toaletter er, bidrar til trygghet (Broström, 2001). Dette reflekteres i studiekommunens årshjul hvor det er lagt opp til førskoledager hvor skolestarterne er på besøk på skolen de skal begynne på. De som går i første klasse og faddere skal også komme på besøk i barnehagen for å fortelle om hvordan det er å gå på skolen. At elevene får bli litt kjent med skolebygningen før skolestart og det at de har møtt ansatte og elever på skolen før skolestart kan bidra til en tryggere og bedre oppstart av skoleåret.

3.1.2 Struktur og elevmedvirkning

Barnehagene har ofte åpningstid fra 07-17, og mange barn er vant til lange dager i barnehagen. Tall fra barnetilsynsundersøkelsen (Regjeringen, 2011) viser at norske barn tilbringer i gjennomsnitt 35 timer i barnehagen hver uke – det vil si syv timer hver dag. En skoledag for førsteklasing begynner vanligvis halv ni og varer til rundt halv ett. Inkludert i skoletiden er det vanligvis en pause på 15 minutter og en lengre pause på 20-45 minutter. Vingdal (2018) trekker frem viktigheten av at de yngste elevene får pauser og at disse pausene kan bidra til å øke barnas oppmerksomhet mot oppgaver. Tid til pauser og friminutt er likevel nedprioritert ved mange skoler og en del førsteklasinger har økter på 90 minutter uten pause (Vingdal, 2018). Etter undervisning går de alle fleste barna over på skolefritidsordning (SFO). Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at 6 av 10 barn på 1.-4.trinn benytter seg av Skolefritidsordningen per 2020. Selv om barna ikke bruker mindre tid i barnehagen, er dagen lagt opp med mer pauser, mer lek og med mer valgfrihet. Mange barn savner denne valgfriheten fra barnehagen. Hogsnes (2019) viser til Einarsdottir som har undersøkt barn i første klasse sine perspektiver på ulikheter mellom barnehage og skole. Barna ga uttrykk for å ha begrenset mulighet for innflytelse i skolen sammenliknet med i barnehagen. Djupedalsutvalget sin utredning, «Å høre til», påpeker at elevmedvirkning kan bidra til trivsel, tilhørighet og god helse, ved å bidra til å oppfylle behovet for selvbestemmelse (NOU 2015: 2). Elever har rett til å bli hørt i alle saker som angår dem, inkludert planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning. Dette slås fast i FNs konvensjon om barnets rettigheter og opplæringsloven.

I skolen stilles ofte større krav til disiplin og barnet må kanskje sitte stille mye lenger enn i barnehagen. I tillegg får barnet mindre hjelp og støtte enn det er vant til fra barnehagen.

Hogsnes (2019) har undersøkt hva barn er opptatt av ved skolestart. Barna skulle ta bilder av ting de var opptatt av på skolen. Flere av barna tok bilder av plakater med regler. Mange barn er redde for at de ikke klarer å innfri skolens forventninger (Broström 2001). I intervju sier Lillejord at det skjer mer disiplinering av barn i skolen enn i barnehagen og at dette er noe lærerprofesjonen bør stille spørsmål ved (Jakobsen, 2017). «I stedet for at barnehagens sosiale, lekeorienterte, undersøkende og nysgjerrighetsdrevne praksis får bli med barna i skolen, er det en tendens til å tro at barn lærer best ved å sitte og høre hvordan ting er.» Broström (2009) viser til to danske studier som tar for seg mer enn 700 seksåringer og deres forventninger til skolestart. Det viser seg at 12 prosent av seksåringene føler seg utrygge og engstelige, og 24 prosent regner med å møte lærere som skjeller dem ut og som kommanderer barna til å sitte stille. Mange barn tror de skal inn i et autoritært system når de begynner på skolen. En seks år gammel gutt ble spurt om hva han trodde han ville lære på skolen. Han svarte: ”Å tegne riktig, å gjøre lekser ordentlig, leke ordentlig, god bordskikk under måltidene, og å bruke lekene riktig. Gjør vi det ikke riktig, får vi kjeft» (Broström, 2009).

3.2 Kontinuitet i relasjoner og vennskap i barnehage og skole

Forandringer knyttet til relasjoner og vennskap kan innebære store utfordringer for elevene. Barnet går fra eldst til yngst og må forholde seg til eldre medelever (Broström, 2001). På skolen møter barnet flere barn og mere komplekse sosiale mønstre.

Voksnettheten er lavere og barnet får kanskje mindre støtte og hjelp fra voksne enn de er vant med når det gjelder å løse utfordringer som oppstår i samspillet med andre barn. Skolestart kan medføre at barna i stor grad får et nytt sosialt nettverk, og de får nye voksne de må forholde seg til og samhandle med. Broström (2009) har undersøkt hva mangelen på sosial kontinuitet kan føre til hos barn. Han fant at enkelte barn som i utgangspunktet var uavhengige, aktive og utforskende, og velfungerende blant sine jevnaldrende, ble helt forandret etter at de begynte på skolen. De ble mindre aktive og de framstod som usikre heller enn uavhengige (Broström, 2009). I dette kapittelet presenterer jeg teori om voksenrollen og relasjonen mellom barna som skal danne

bakgrunn for å si noe om relasjonenes betydning i overgangen.

3.2.1 Voksenrollen i barnehagen og skolen

Overgangen til skolen innebærer at barna må forholde seg til nye voksne samtidig som de kanskje savner de voksne i barnehagen. Det er også en helt annen voksentetthet i barnehagen enn i skolen, noe som kan innebære at barna opplever å få mindre hjelp og støtte i skolen enn i barnehagen. I barnehagen er det et minimumskrav til bemanning som tilsvarer en voksen per seks barn. Til sammenlikning er minimumskravet i skolen at det skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1.-4.trinn. (Utdanningsforbundet, 2021)

Hogsnes & Moser (2014) finner at det er de pedagogiske lederne i barnehagen som i størst grad ser betydningen av at førsteklasselærer møter barna i barnehagen før skolestart, mens de fleste av førsteklasselærerne og 50 % av sfo-lederne ser et slikt tiltak som mindre viktig. Dette kan tolkes som at de pedagogiske lederne er mer opptatt av barn-voksen-relasjonen i overgangen enn førsteklasselærerne og sfo-lederne er. De ulike prioriteringene kan ha sammenheng med at barnehagen har yngre barn og at barn-voksenrelasjonen prioriteres i stor grad (Hogsnes & Moser, 2014).

Utdanningsdirektoratet beskriver en positiv relasjon mellom lærer og elev som hjørnesteinen i god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning viser at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. For å skape en positiv relasjon er det viktig at læreren ser elevens faglige og sosiale behov og støtter eleven på de områdene han eller hun trenger det. Læreren må videre ha forventninger til elevens faglige utvikling og formidle disse forventningene til eleven og det må være en gjensidig respekt og tillit som gjør at man kan jobbe sammen. Den autoritative læreren er tydelig og har kontroll, samtidig som han eller hun er støttende og empatisk og anerkjenner elevens behov for å bli hørt og sett, både faglig og emosjonelt. Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver den voksnes deltagelse i lek som et verktøy for å skape gode relasjoner. Når den voksne deltar i lek blir relasjonen mellom barnet og den voksne for en stund preget av symmetri ved at den voksne tilpasser seg barnet og har respekt for barnets intensjoner i leken. Når den voksne er aktiv i leken har han eller hun også mulighet til å støtte barn som trenger veiledning i samspill med jevnaldrende og man kan påvirke barna og leken ved å være en god rollemodell. Man kan vise hvordan man inkluderer nye barn i leken og man kan tydeliggjøre positiv atferd ved å skryte av de barna som viser positiv atferd (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Broström (2009) viser til en dansk undersøkelse hvor 24% av barna som skulle begynne på skolen hadde forventninger om at lærerne i skolen var strenge autoritetsfigurer som var opptatt av at barna skulle gjøre ting riktig. For å unngå at barna gruer seg til å begynne på skolen er det viktig med skoleforberedende tiltak hvor barna får møte lærerne før skolestart. Både de ansatte i barnehagen og skolen mener det er viktig at skolen inviterer alle barn til førskoledager (Hogsnes & Moser, 2014). Forfatterne viser til OECD sin rapport *Starting Strong II* som understreker at det er positivt for barnas trygghetsfølelse om de får møte en kjent pedagog i overgangen til skolen. Hogsnes (2019) referer til Peters sin undersøkelse som viser at grunnskolelærere som tar seg tid til å bli kjent med barna, som anerkjenner deres kultur og kunnskaper, som bygger på tidligere erfaringer og ser muligheter, kan bidra til en god overgang for barna. Hvilke relasjoner barna har til de voksne i barnehagen kan påvirke overgangen til skolen. Lillejord et al. (2018) konkluderte i sin forskningsrapport med at barn med gode relasjoner til de voksne i barnehagen kan få en bedre skolestart, og at relasjonen til den voksne i barnehagen også kan påvirke barns faglige prestasjoner. Barn som har opplevd et positivt læringsmiljø og støttende relasjoner i barnehagen, gjør det bedre på skolen (Lillejord et al., 2018).

3.2.2 Relasjoner og vennskap mellom barna i barnehagen og skolen

Hogsnes og Moser (2014) understreker viktigheten av å ta vare på venner i overgangen. De skriver at det er lettere for barn å håndtere de nye kravene og forventningene i skolen når de har en trygg base av venner. Barna selv gir uttrykk for at de savner venner i overgangen. Mulige tiltak for å bedre den sosiale kontinuiteten kan være at førsteklassingene blir invitert tilbake til barnehagen etter skolestart og at barn i barnehage og skole møtes og gjør noe sammen før skolestart. Kommunens plan for overganger reflekterer dette behovet. I årshjulet er det lagt inn besøksdager hvor skolestarterne får møte førsteklassinger og faddere og den nye klassen på førskoledager. Noen barn kan oppleve friminuttene og fri lek på skolen som uoversiktlig og overveldende. Det er både nye barn og nye omgivelser å forholde seg til og ikke alle barn kommer sammen med en gruppe de kjenner fra barnehagen. Ruud (2010) anbefaler lekegrupper for å gi oversikt, struktur og trygghet. I slike lekegrupper deler de voksne barna inn i grupper og støtter barna i samspillet i leken. Disse gruppene bør beholdes i en periode slik at barna kan bli kjent med hverandre gjennom å delta i gode lekesituasjoner (Ruud, 2010).

3.3 Kontinuitet i tilnærming til lek i barnehage og skole

I dette kapittelet vil jeg først definere og beskrive noen ulike typer lek. Så vil jeg se på lekens plass i styringsdokumentene for barnehage og skole. Og til slutt hvordan lek kan bidra til å skape bedre sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.

Store norske leksikon definerer lek som en fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe mål utover seg selv (Alver & Skre, 2020). Lek kan imidlertid være vanskelig å definere fordi det er vanskelig å finne kjennetegn som passer for alle former for lek. Lillemyr (2014) bruker tre dimensjoner for å beskrive lekens særpreg: lek er frivillig, lek er indre motivert og lek er preget av fantasi. Disse dimensjonene passer best til å beskrive den frie leken. Jeg har i min oppgave valgt å skille mellom den frie leken og lekpreget undervisning. Lillejord et al. (2018) beskriver frilek som den frie leken til barnet, der det ikke er noen form for innspill fra voksne. I skolehverdagen begrenses ofte den frie leken til friminuttene. Lekpreget undervisning er initiert av læreren og har klare faglige mål. Jeg vil presentere teori og forskning om lekpregede arbeidsmåter i kapittel 3.4. Lillejord et al. (2018) finner at den frie leken kan påvirke barns kognitive og sosio-emosjonelle utvikling og kan føre til utvikling av selvreguleringsstrategier. Lekpreget undervisning kan, på sin side, gi faglig læring, bedre regneferdigheter, muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter.

I Rammeplan for barnehagen er lek viet stor plass. I Barnehagens formål og innhold er det et eget kapittel som omhandler hvordan barnehagen skal ivareta barnas behov for lek:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek - alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)

I Overordnet del av læreplanen, verdier og prinsipper for grunnopplæringen av læreplanen, er lek nevnt flere ganger. Leken ses i sammenheng med både trivsel og

læring:

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (s.11). Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31).

I begge disse planene gis pedagogene mål og mening for hvordan de skal ta i bruk lek i henholdsvis barnehage og skole. Det skilles også her mellom den frie leken og lekende læring.

I barnehagen står frilek som oftest veldig sentralt, mens i skolen settes det i mye større grad høyere krav og forventinger til barna. Hogsnes (2015) viser til en svensk forskningsrapport av Johansson og Samuelsson som finner at barnehagens pedagogikk retter seg mest mot hvordan barn lærer, mindre mot hva de lærer. I skolen kan det forholde seg annerledes. Det blir hevdet at fremfor å la elevenes interesser, erfaringer og spørsmål styre undervisningen, blir politiske beslutninger, diagnoser, prøver og tester styrende for arbeidet (Hogsnes, 2015).

Mange forskere mener at leken bør få større plass i skolen enn det den har i dag. Sommer (2018) uttrykker bekymring for at det er for mye fokus på kognitiv læring og stillesitting og for lite fokus på lek for de minste barna på skolen. Broström (2017) mener at det haster med å utvikle en felles forståelse av læring som er forankret i lek, for å unngå at undervisningen for de yngste barna blir «skolifisert». Hogsnes (2016) hevder at leken har potensiale til å bli selve omdreiningspunktet i overgangen mellom barnehage og skole og gir dermed leken en sentral rolle. «Om barn skal oppleve sammenheng og få mulighet for å overføre egen kompetanse i overgangen, vil det være av stor betydning at også skolen legger til rette for lek som kan foregå over tid» (Hogsnes, s.77). Sommer (2018) skriver at den pedagogiske praksisen i barnehage og skole bør tar utgangspunkt i hele barnet og en lekende tilnærming til læring. Til tross for at forskerne er enige om at lek er viktig for de yngste barna brukes det veldig mye mindre tid på lek i skolen enn i barnehagen. Mulige årsaker til dette kan være at

klasserommene er for lite tilpasset skolestartere og lek (Becher, 2018). Haug (2017) hevder at det er for mye fokus på målbare resultater og kartleggingsprøver og for lite bemanning som gjør betingelsene for lek for dårlige i skolen. Lillejord et al. (2018) finner at lærerne ikke ser tilstrekkelig læringspotensial i lek og at de mangler kompetanse på å tilrettelegge for lek. Både i forskning og praksis er det vanlig å skille mellom lek og læring. En konsekvens av dette kan bli at barna bare får leke i friminuttet når de begynner på skolen (Lillejord et al., 2018). Sundsdal og Øksnes (2020) bruker Martin og Bateson sitt begrep «lekende lek» når de beskriver motsatsen til lekende læring. Lekende lek er en lek som kjennetegnes av en positiv sinnsstemning og leken har ikke noen nytte eller mål utover å ha det gøy (Sundsdal og Øksnes, 2020). Broström (2019) er også opptatt av at lærerne må gi barna tid til den frie leken i skolehverdagen, der de får lekt på egen hånd også uten forstyrrelser fra voksne. Dette på bakgrunn av at overgangen fra barnehage til skole kan være svært utfordrende for enkelte og slik Vingdal beskriver det: «...barn trenger pause fra instruksjon og fra voksne.» (Vingdal, 2018, s. 40)

Eik et al. (2007) viser til Freud og Erikson som hevder at leken har betydning for barnets psykiske utvikling og at den kan ha en rensende funksjon. Leken har betydning for barnets identitetsutvikling, men de understreker at lek også som skapende aktivitet er viktig (Eik et al., 2007). De skriver videre om leken at den kan utvikle emosjonelle, språklige, motoriske og intellektuelle ferdigheter og leken kan være utgangspunkt for faglig arbeid. Kognitive teorier legger vekt på lekens betydning for den intellektuelle utviklingen og at imitativ læring gir mekanisk og overfladisk læring. Sommer (2018) argumenterer for en pedagogikk som tar utgangspunkt i hele barnet og lekende læring. Barns aktiviteter og perspektiver bør stå i sentrum og gir gode betingelser for både fri lek og veiledet lek. Gevinster av lek kan være økt selvkontroll, en hyggeligere sosial atferd og større kreativitet, barna vil også erverve «harde» kunnskaper innen matte-, natur- og språkforståelse. (Sommer, 2018). Lillejord et al. (2018) påpeker at norske og internasjonale styringsdokumenter anbefaler en mer elevsentrert undervisning og at de yngste barna vil ha nytte av læringsaktiviteter som gir rom for barnas egne initiativ. En av fordelene ved lek er at den gir barn mulighet til innflytelse. Når barn får innflytelse over sin egen hverdag, har de lettere for å tilpasse seg sine nye omgivelser. Et trekk ved lek er at barnet imiterer en rolle eller en sekvens fra en fortelling og omdanner denne. Dette innebærer nyskaping og ikke bare reproduksjon, noe som er viktig for læring

(Lillejord et al., 2018).

Sommer (2018) er opptatt av lekens positive påvirkning på barns utvikling. Han finner at hjernebjelken hos barn som leker mye, er tykkere enn hos barn som bruker tiden på skjerm. En tykkere hjernebjelke gjør barnet i stand til å prosessere mye mer informasjon mellom de to hjernehalvdelen. Videre beskriver han lekens potensiale til å aktivere epigenetiske prosesser i hjernen. I korte trekk handler epigenetikk om at miljøet påvirker genene våre og Sommer (2018) hevder at lek er spesielt viktig i denne sammenhengen.

Forskning viser at når barn får være i berikende utviklingsmiljøer, der de får være selvstendige og selvorganiserte så tennes noen hjerneceller, som demper stresshormoner og produserer en form for stressrobusthet og resiliens. Det betyr at får barna leke fritt, så blir de mer motstandsdyktige mot stress. Samtidig utbygges hjernen, som betyr at barnas læringskapasitet øker når de leker (Schultz, 2018).

Forskerne foreslår at det settes av mer tid til lek i skolen, at rom utnyttes mer kreativt og at utearealer i større grad tas i bruk. Lærerne bør delta aktivt i barnas lek, skape leksituasjoner og utnytte læringsmuligheter som oppstår (Lillejord et al., 2018). Eik et al. (2007) skriver om faktorer pedagogen kan påvirke for å legge til rette for lek: tid- og romforhold, de voksnes holdning, utstyr og materiell, de sosiale forholdene i barnegruppa, inntrykk og opplevelser i barnas liv. Det krever kreativitet og fleksible løsninger om en skal få plass til lekende barn i et lokale som ofte er planlagt og bygd for mer stillesittende aktiviteter. Noen barn har behov for hjelp og støtte fra en voksen i leken. De trenger øve på rollelek og trenger også erfaringer fra det virkelige liv som mønster for lek. Læreren bør være en aktiv person som kan gå inn i leken på barnas premisser og hjelpe. Lillejord et al. (2018) understreker at barna bør ha tilgang til støttende lærere, utstyr og ressurser, metoder og redskaper. De må få anledning til delta på ekskursjoner, bli lest for og engasjeres i samtaler om det som skal læres.

3.4 Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen

Grunnleggende lese- og skriveopplæring er kanskje et av de viktigste emnene i første klasse. Å lære seg å lese er en milepæl det er knyttet mange forventninger til, både hos barn og foreldre. I kompetansemålene etter 2. trinn står det at elevene skal «trekke bokstavlyder sammen til ord og lese med sammenheng og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26).

I de siste årene har det vært diskutert en del temaer innenfor den begynnende lese- og skriveopplæringen, blant annet hvor raskt man skal gå gjennom bokstavene og om man skal bruke tastatur eller blyant. Frost (2009) etterlyser at overgangen fra barnehage til skole vies mer oppmerksomhet. Han foreslår at det i kontakten mellom barnehage og skole må lages en kontinuerlig linje i opplæringen ved at man samarbeider om det pedagogiske innholdet. Jeg vil i dette kapitlet presentere forskning på lekende og estetiske tilnærminger fordi jeg mener disse kan bidra med å skape sammenheng i arbeidsformer i barnehage og skole slik Frost (2009) foreslår. Jeg vil videre se på hvordan disse to arbeidsformene kan brukes i noen av de viktigste områdene i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Områdene jeg har valgt å trekke frem er bokstavinnlæring og språkleker, leseopplevelser og tekstskaping.

Det er enighet om at det er viktig at barn møter kjente arbeidsmetoder, og at undervisningen bygger på kjent innhold når de begynner på skolen (Hogsnes, 2019). Samtidig er det grunnleggende forskjeller i hvordan pedagoger i barnehage og skole tenker om læring. Broström (2001) beskriver det som mangel på filosofisk kontinuitet når skolebarn opplever en annen tilnærming til læring enn det barnehagebarn gjør. Forskjellen mellom læring i barnehagen og læring i skolen kan være svært stor, viser studier fra flere land (Broström, 2001). Det vanlige i barnehagene i Norden er at leken dominerer. Læring skjer gjennom lek, noe som gjør førskolelærerens rolle i barnehagen til noe ganske så forskjellig fra lærerens rolle i skolen. På skolen bestemmer læreren og elevene må følge med for å lære å lese, skrive og regne (Broström, 2002). Dette er en forskjell som tvinger barn gjennom enorme forandringer. Rammeplan for barnehagen er tydelig på at lek bør ha en stor plass i læringen til små barn. I kapitlet om valg av arbeidsmåter står det blant annet at personalet skal bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av intensjonene med de nye læreplanene har vært å gi både lek og estetiske arbeidsformer større plass i undervisningen. «I tillegg til at praktiske og estetiske fag er viktige i seg selv, kan metodene brukes som pedagogiske verktøy for lærere – i alle fag» (Regjeringen, 2019). Jeg vil skissere hvordan lekpregede og estetiske arbeidsformer kan brukes for å skape bedre sammenheng i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Med lekpregede arbeidsformer mener jeg aktiviteter med lekpreg hvor læreren har et klart faglig mål for aktiviteten. Begrepet estetisk forklarer jeg i et eget avsnitt som både en tilnæringsmåte og en arbeidsform, med eksempler fra arbeid med leseopplevelser gjennom tegning, dramatisering, filmskaping og produksjon av multimediale tekster.

Innenfor den begynnende lese- og skriveopplæringen har jeg valgt å fokusere på bokstavinnlæring, leseopplevelser og tekstskaping. Dette er viktige områder som man finner i flere av målene i rammeplanen for barnehagen og i kompetansemålene for de to første årene på skolen.

Innenfor temaet bokstavinnlæring og språkleker vil jeg ved hjelp av teori beskrive hvordan barnehagen og skolen kan legge til rette for lekpregede og estetiske arbeidsformer. Jeg vil legge til grunn at de estetiske og lekpregede tilnærmingene jeg beskriver i det følgende, også kan være en del av leseopplevelser (kapittel 3.4.2) og tekstskaping (kapittel 3.4.3). I drøftingskapittelet vil jeg trekke inn konkrete eksempler på hvordan estetiske og lekpregede tilnærminger kan bidra til å skape kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen.

Estetiske tilnærminger

Estetikk kommer fra gresk og referer til «det som vedrører det sanselige». I estetiske arbeidsformer erfarer og forstår man gjennom fysisk og sanselig erkjennelse (Hohr, 2012). *Aistetike*, antikkens begrep, betyr sanseerfaring, altså den kunnskap som skapes gjennom sansene, en sansemessig og følelsesmessig erkjennelse. Estetiske læringsprosesser er kanskje primært knyttet til fagene kunst og håndverk, musikk, dans og drama, men bør også trekkes inn som tilnærming i de andre fagene ved at man bearbeider et faglig læringsstoff gjennom ett eller flere av de estetiske fagenes symbolske uttrykksformer og virkemidler. I estetiske fag vil opplæringen handle om å utvikle og bruke skapende kompetanse, utvikle, bruke og formidle kunnskaper og ferdigheter i fagets uttrykksformer, utvikle og bruke evnen til å oppleve og erfare kunst og bruke evnen til å reflektere i og over kunstneriske uttrykk og erfaringer. I første klasse vil dette for eksempel kunne knyttes til arbeidet med en billedbok. Ved innlæring av bokstaver har man ofte latt elevene bruke flere sanser. Man lytter til lydene, man former bokstavene med kroppen eller med plastelina, man tegner eller maler bokstavene eller noe som starter på bokstaven, man studerer bokstavens utforming og om de har rette streker eller buer og man kan ta i bruk smakssansen ved å smake på noe som begynner på bokstaven man skal lære. Når man bruker flere sanser for å lære veves det kognitive og det kroppslige sammen (Sæbø, 2011). Inntrykk du får gjennom sansene er avgjørende for din hukommelse. Jo flere av sansene som syn, hørsel, smak, lukt og berøring som kan tas i bruk, jo flere felt i hjernen aktiveres, og desto bedre husker man. Fordelene ved estetiske tilnærminger til leseopplevelser er ifølge forskerne at man gjennom å omforme og erfare teksten med flere

sanser skaper en dybde i tekstforståelsen. De estetiske arbeidsformene jeg vil konsentrere meg om er tegning, dramatisering og filmskaping.

Det karakteristiske for en estetisk læreprosess er også at den lærende tilegner seg kompetanse i å kommunisere gjennom et kunstfaglig uttrykksmiddel ved å bruke det (Haugsted, 1986). I estetiske læreprosesser er elevenes kroppslige, følelsesmessige og kognitive vurderinger grunnleggende for deres mulighet for å skape og uttrykke sin forståelse av et lærestoff (Sæbø, 2011). Dramatisering og tegning kan være eksempler på arbeidsformer som aktiviserer den estetiske dimensjonen. Tørnby og Stokke (2018) legger vekt på at arbeidsmåter som involverer sansene, kan skape nye indre forståelsesrom for leseren eller den som blir lest for. De argumenterer for at bruk av estetiske arbeidsformer i arbeidet med litteratur kan gi elevene en annen og dypere forståelse av teksten. Å lage indre forestillinger om en skriftlig tekst kan være krevende mentalt arbeid. Elevene kan hjelpes inn i teksten ved at man arbeider med illustrasjoner før, imens og etter lesing av en fortelling. Tørnby og Stokke (2018) foreslår å starte med en tegneoppgave som en introduksjon til teksten. I et prosjekt de observerte lagde elevene et felles veggilde av et tre med fasaner før klassen startet arbeidet med *Danny og den store fasanjakten* (Dahl, 2018). Dette bildet ble brukt som et felles utgangspunkt for lesingen og var med på å skape forventinger til tekstopplevelsen. Hvis bildet utformes underveis utdypes og bearbeides forestillingene elevene har bygget opp. Bildet vil også kunne være en god ramme for videre estetisk arbeid med multimodale tekster og dramatisering (Tørnby og Stokke, 2018).

Dramatisering er en estetisk arbeidsform som blant annet kan brukes i forbindelse med leseopplevelser. Sæbø (2016) beskriver drama som en estetisk læringsform hvor elevene får ta i bruk hele seg. Drama handler i stor grad om å bruke kroppen til å iscenesette, og kroppen blir dermed en essensiell erkjennelsesarena: Vi forstår gjennom vår egen kroppslige erfaring. Ved å bruke kroppen til å utforske og arbeide med en karakter, et tema eller en følelse, erfarer vi dette fra innsiden (Sæbø, 2016). Hammer (2015) er opptatt av at læreren bør ha klare mål for arbeidet med dramatisering. Dramatiseringen skal oppleves som lek for barnet, men læreren må planlegge og styre aktiviteten slik at den blir rammet inn på en didaktisk måte (Hammer, 2015).

I produksjon av multimodale tekster vil elevene også kunne ta i bruk en estetisk tilnærming. Å omarbeide en tekst i et nytt medium kalles mediering (Østern, 2008). Når elevene remedierer en tekst de har lest eller hørt til film, skuespill eller til en tegning tilføres leseopplevelsen ytterligere en estetisk dimensjon. Dette kan bidra til en bedre forståelse ved at elevene tar i bruk flere sanser og ved at de får et mer personlig forhold til teksten. Østern (2008) beskriver det som estetisk transformasjon når man bearbeider leseopplevelser ved tegning eller ved å bruke multimodal tekstskeping som dramatisering og film. I denne transformasjonen velger elevene ut noen trekk fra det de har lest og må dermed forholde seg aktivt til teksten. Denne utvelgelsen hvor elevene fokuserer på noe i teksten og velger bort noe annet, innebærer tolkning og meningsskeping. I dette arbeidet ligger det en alvorlig lekenhet, noe som er viktig for elevenes engasjement og læring (Østern, 2008).

Lekpregede tilnærminger

I kapittelet om barnehagen og skolens tilnærming til lek beskrev jeg ulike typer lek og hvilke gevinster bruk av den frie leken kan gi. I det følgende vil jeg se nærmere på teori om lekpregede arbeidsformer og hvilke gevinster og utfordringer en slik tilnærming kan innebære. Lekpregede arbeidsformer er aktiviteter med definerte læringsmål, men med en lekende tilnærming. I den overordnede delen til Læreplanverket står det at lek gir mulighet for kreativitet og læring, og i kompetansemålene etter 2. trinn er det beskrevet nærmere hvordan lek skal trekkes inn i norskfaget: «elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26).

Lekpreget undervisning lar barna være aktive i sin egen læringsprosess, men forutsetter at klasserommet har mange lekemuligheter og at lærerne har den kompetansen de trenger for å kunne legge til rette for læring gjennom målrettede aktiviteter (Lillejord et al., 2018). For at lekpreget undervisning skal oppfattes som lek må den inneholde noen av lekens kjennetegn; fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon.

Sundsdal og Øksnes (2020) hevder at avstanden mellom ambisjonene i den formelle læreplanen og realiseringsnivået i skolen ofte er stor. Forfatterne stiller spørsmål ved hvor leken skal få plass i en skole der skoleeiere, lærere og foreldre erfarer at det som egentlig betyr noe er prestasjon og resultat. Hensikten synes ikke å være at skolen må sikre tilstrekkelige tid til hvile og lek, men å utnytte leken til læringsformål.

Internasjonalt har mye forskning innenfor utdanningsfeltet dreid seg om hvordan man

kan bruke lek til læring. Lekende læring er ifølge sentrale forskere på feltet en undervisningstilnærming som handler om å fremme akademisk kunnskap gjennom lekeaktiviteter (Sundsdal og Øksnes, 2020). Forfatterne er skeptiske til at skolen kun skal fokusere på lekende læring, som de hevder at ikke deler de kvalitetene det ellers er enighet om at karakteriserer lek.

3.4.1 Bokstavinnlæring og språkleker

Bokstavinnlæring er en viktig del av den begynnende lese- og skriveopplæringen og noe det arbeides mye med i første klasse. Et av kompetansemålene i Læreplanen for norsk er at elevene «skal leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). Utover dette står det ikke noe i Læreplanen om hvordan man skal jobbe med bokstavinnlæringen. I Rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal bidra til at barna leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lyder og ord. Barna skal også gis muligheter til å utforske og gjøre seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Høegh-Omdal et al. (2019) viser til Larsen, forsker ved Institutt for spesialpedagogikk, som beskriver bokstavinnlæring som en kompleks prosess. I bokstavinnlæringen inngår det å lære hvilke navn bokstavene har, å kombinere riktig bokstav med riktig lyd og å skrive både store og små bokstaver korrekt (Høegh-Omdal et al., 2019). Tidligere har det vært vanlig å jobbe med en bokstav i uka, men nå har flere og flere skoler gått over til *Rask bokstavprogresjon*. Anbefalingen om at bokstavene skal introduseres i et raskere tempo, er kommet fra Lesesenteret ved Universitet i Stavanger (Lundetræ & Sunde, 2020). Forfatterne mener at denne fremgangsmåten er mer hensiktsmessig sammenlignet med den tradisjonelle fremgangsmåten hvor barn har blitt introdusert for en bokstav i uken eller i løpet av to uker og trekker frem at metoden handler om å gi elevene tilgang til skriftspråket og å gi dem anledning til å øve og repetere. Fremgangsmåten «Raske bokstaver» er i ferd med å bli en etablert praksis på mange skoler rundt om i landet.

Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavlæring. Der blir elevene presentert for alle bokstavene og lærer bokstavene fordi de har bruk for dem i egen oppdagende skriving (Rygg, 2017). Frost (2009) diskuterer hvordan bokstavene kan bli funksjonelle gjennom tidlige skriveforsøk og ser på orddannelse og tidlig skriving som en

overgang fra det å være fonembevisst, det vil si å kunne identifisere fonemene (språklydene) i et ord, til å utvikle grunnleggende lesestrategier. Gjennom funksjonell bokstavlæring legger man opp til at elevene tar i bruk bokstavene fordi de har bruk for dem og i sitt eget tempo. Dette kan gi bedre tilpasning til den enkeltes nivå. Jeg vil i kapittelet om tekstskeping komme tilbake til «eksperimenterende skriving» som er en arbeidsform som bygger på funksjonell bokstavlæring.

Barns lese- og skriveutvikling har i mye forskning blitt knyttet opp mot språklig bevissthet. Språklig bevissthet er selve grunnmuren i tidlig leseopplæring (Høegh-Omdal, 2019). Særlig gjelder dette fonologisk bevissthet, det vil si ords lydmessige struktur. All senere leseutvikling bygger videre på at du mestrer å reflektere over ordenes lyder. Kan du ikke det, vil du stå fast (Rygg, 2017). Språklig bevissthet handler om å kunne reflektere over språkets form uavhengig av meningsinnholdet. Det å reflektere over at en tekst kan deles opp i setninger, som igjen kan deles opp i ord, stavelser og lyder er viktig. Språkleker med lytteøvelser, rim og regler, og å klappe stavelser er viktige aktiviteter som trener barnet i å bli språklig bevisst. Treningsprogrammet til Frost og Lønnegaard (1996) vært mye brukt for å jobbe med språklig bevissthet. I dette programmet beskrives det en rekke leker som skal trene opp barnas språklige bevissthet. Språkleker er aktiviteter hvor man starter man starter med å leke med rim og regler. Senere kan det fortsette med å klappe navn og ord i stavelser ledsaget av lek med rytme på forskjellig måte. Frost (2005) betegner språkleker som et bindeledd til barnehagen og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. Barneregler kan brukes nesten som mystiske tryllevers og en del barn blir betatt av disse reglene og vil lære seg dem utenat (Frost, 2005). Man kan si dem i kor og bruke forskjellige stemmer for å spille videre på det lekne preget til reglene.

3.4.2 Leseopplevelser

Arbeid med litteratur finner vi i en rekke av kompetansemålene i Rammeplanen for barnehagen og Læreplanen for skolen. I Rammeplanen for barnehagen står det blant annet om arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst at «barnehagen skal bidra til at barna møter et mangfold av eventyr, sagn og fortellinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Det skal legges til rette for at barna opplever spenning og glede ved høytlesning og samtale.» Et av kompetansemålene etter 2.trinn i Læreplanen for norsk er at «elevene skal lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa». Elevene skal «lese med sammenheng, bruke enkle strategier for leseforståelse og de skal uttrykke

tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kommunen sine planer for lese- og skriveopplæringen er veiledet lesing nevnt som en av metodene som skal brukes. Jeg vil i dette delkapittelet presentere teori og forskning om høytlesning, stilleles og veiledet lesing som er noen av formene for leseopplevelser man kan arbeide med i barnehage og skole, og knytte dette til estetiske og lekpregede tilnærminger. En del av teorien som gjelder for høytlesning vil også gjelde for de andre typene leseopplevelser da disse formene for leseopplevelser har en del fellestrekk.

Veiledet lesing

Veiledet lesing er en metode som har blitt mye brukt de senere årene og som har som mål å fremme elevenes leseferdigheter. Metoden har sitt utspring i New Zealand og er blant annet bygget på språkforskeren Marie Clay sine tanker om lese- og skriveutvikling. Hun mente at barn må få muligheten til å lære i eget tempo, ut fra eget ståsted og med støtte og hjelp fra læreren (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Veiledet lesing skulle ha en helhetlig tilnærming til språket som utgangspunkt: Elevene introduseres til en meningsfull tekst som blir bearbeidet på forskjellige måter i små grupper. I veiledet lesing er læreren stillasbygger og målet er at elevene skal utvikles til å bli selvstendige lesere. Metoden har ofte blitt brukt i forbindelse med stasjonsundervisning og gir læreren og en mindre, nivådelte gruppe elever muligheten til å snakke, lese og tenke seg gjennom en tekst ved å ha fokus på språk, innhold og strategier. Klæboe og Sjøhelle (2013) trekker frem at veiledet lesing gir mulighet til eksplisitt avkodningstrening ved at elevene sammen med lærer, i kor eller alene kan lese en tilpasset mengde tekst flere ganger. Med eksplisitt menes her direkte, tydelig instruksjon og modellering fra læreren. Elevene trenger øvelse og erfaring, gjerne gjentatte lesinger av samme bok for å bli gode lesere. Å lese en bok flere ganger gir anledning til å utforske teksten, gå i dybden både i tekst og bilder og supplere gamle oppdagelser med nye.

I veiledet lesing anbefaler Klæboe og Sjøhelle (2013) at man har tydelige mål for hver læringsøkt og at veiledningen fra lærer deles i fire faser. I motivasjonsfasen aktiverer læreren barnas førforståelse ved å samtale om tittel på boka og eventuelt forsidebilde og å knytte dette til barnas tidligere erfaringer og opplevelser. I neste fase, leseforståelse, leser elevene høyt og læreren følger med på lesestrategi og hjelper med å utvikle disse videre. I denne fasen snakker man om ord og begreper i teksten. I etterlesingsfasen bør læreren snakke om innholdet og oppsummere målet for leseøkta. Til slutt, i etterarbeidsfasen, anbefaler Klæboe og Sjøhelle

(2013) at barna skriver eller tegner noe fra teksten.

I veiledet lesing er det mye fokus på avkoding og å lese hele ord. «Språkløyper» understreker at det i veiledet lesing må være nok tid til å øve på avkoding. De anbefaler at man bør starte med stavelseslesing for å gjøre elevene trygge i avkoding. I leseopplæringen har det vært debattert hva som er den mest affektive metoden å bruke i leseopplæringen. Analytisk og syntetisk metode har blitt satt opp mot hverandre som motpoler. I syntetiske metoder går man fra del til helhet og fra det grunnleggende til det mer komplekse. Man går fra meningstomme enheter som lyd, bokstav, stavelse og morfem, til meningsbærende enheter, som ord, setning, tekst. Den syntetiske metoden vektlegger at elevene skal lære bokstavlyder og bokstavnavn og deretter kunne trekke sammen bokstavlyder til ord og setninger. I analytiske metoder tar man utgangspunkt i meningsfulle tekster, setninger og ord og går dermed fra det komplekse til det grunnleggende: Elevene skal forstå et tekstinnhold og bli motivert til å lese og skrive gjennom å arbeide med tekster i ulike sjangre (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Kritikerne av den analytiske tilnærmingen hevder at den gir for lite trening i avkoding og at mange elever trenger mer eksplisitt undervisning i lyd-bokstav-forbindelser. Den syntetiske tilnærmingen blir kritisert fordi den har en «teknisk» tilnærming til leseopplæringen hvor man ikke har fokus på mening, noe som igjen gjør metoden lite motiverende. Klæboe og Sjøhelle (2013) viser til Pressley som etterlyser en mer balansert leseopplæring hvor litteratur og meningsfulle tekster er grunnlaget, men i kombinasjon med undervisning som blir knyttet til språkets minste bestanddeler, som i den syntetiske tilnærmingen. Med læreren som veileder i leseopplevelsen kan man ta utgangspunkt i tilpassede og meningsfulle tekster og veksle mellom syntetisk og analytisk tilnærming i arbeidet med disse. Man kan jobbe med elevenes bevissthet rundt uttale av ord, lydstruktur og skrivemåte og lærerne kan hjelpe elevene å kombinere visuelle og auditive aktiviteter slik at bevissthet om ords skrivemåter fester seg. I førlesingsfasen har man jobbet med muntlige forberedelser, slik at barnet kjenner til hva ordet representerer før det leses. Lærerens tilpasning til hver elevs forutsetninger og behov er avgjørende for at alle skal få oppleve mestring og motivasjon. Læreren, som stillasbygger, trenger faglig kunnskap om hva som bidrar til at elevene blir selvstendige og strategiske lesere samt evnen til å vekke og holde ved like nysgjerrighet, interesse og spenning hos elevene (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Enkelte forskere er kritiske til hvordan veiledet lesing blir brukt i undervisningen. Palm og Stokke (2013) har undersøkt hvordan veiledet lesing blir brukt i forbindelse med stasjonsundervisning. En del skoler, blant annet i Oslo, jobber med stasjonsundervisning og

veiledet lesing tre til fire ganger i uka og bruker dermed nesten all norskundervisningen på denne arbeidsformen. Palm og Stokke (2013) konkluderer med at den lærerstyrte stasjonen med veiledet lesing fungerer bra, men de er kritiske til at skolene bruker nesten all undervisningen i norsk på denne metoden. Arbeidsmåten går ut på at elevene er mer eller mindre selvgående på de andre stasjonene. Elevene får 12 minutter med tett oppfølging av læreren på stasjonen med veiledet lesing, men jobber resten av timen mer eller mindre selvstendig. De andre arbeidsformene i stasjoner kan være stilleles, skriveoppgaver, oppgaver på iPad eller annet dataverktøy og formingsaktiviteter knyttet til bokstaver eller ord. Palm og Stokke (2013) mener at mange elever, spesielt svake lesere eller flerspråklige med svake norskferdigheter, trenger mer hjelp og støtte for å få utbytte av undervisningen. De er bekymret for at man mister en del av klassefellesskapet og at det blir lite tid til muntlig fortelling, samtale om litteratur og skriving av lengre tekster (Palm & Stokke, 2013).

Høytlesning

Gjennom høytlesing får barna oppleve leseglede i et fellesskap. Hoel (2005) fremhever høytlesing som et verktøy for å etablere en kultur for lesing i klasserommet. Læreren må være bevisst på at det må tas hensyn til elevenes tidligere erfaringer med lesing, noe som innebærer å legge til rette for også de som ikke har så mange erfaringer med litteratur fra tidligere. (Hoel, 2005). Slik tilrettelegging kan være at man viser bilder, stopper opp og snakker om hendelser i boka underveis og at man velger tekster som er tilpasset elevene.

I artikkelen *Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen* har Slettner og Gjems (2016) sett på i hvilken grad samtaler i barnehagen kan bidra til å fremme barns tidlige litterasitet. Begrepet Literacy, ofte oversatt til litterasitet på norsk, har stått sentralt i norskfaget de senere årene. Hopperstad (2006) definerer Literacy som «å kunne delta aktivt i utveksling av budskap med andre ved hjelp av ord, bilder og andre uttrykksformer.» Dette betyr at man kan ta stilling til budskapet i tekster innenfor ulike sjangere og at man har evnen til kritisk tenkning i møtet med litteratur. Gjems og Slettner (2016) hevder at de mest sentrale aktivitetene i barns tilegnelse av tidlig litterasitet er samtaler og høytlesning, og at barnas egen språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk. Betegnelsen tidlig litterasitet beskriver perioden fra barnets fødsel frem til de er ca. åtte år, og tidlig litterasitet danner grunnlaget for senere litterasitet (Gjems og Slettner, 2016). Det er en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealder og deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust & Rydland, referert fra Gjems & Slettner, 2009). Ikke minst er

barns vokabular, både bredde- og dybdekunnskap om ord og begreper, avgjørende for hva de senere lærer om å lese og skrive. Bredde handler om hvor mange ord barn kjenner, og dybde om de kan utdype eller forklare ordene og bruke dem til å forstå nye ord. Barn lærer ord og begreper når de samtaler og samhandler med andre som bruker et rikt og variert vokabular. Samtale om hva ord og uttrykk betyr i meningsfulle aktiviteter regnes som svært sentrale for barns ordlæring. Gjennom høytlesning og samtale om tekster kan barn få erfaringer med og kunnskap om ulike sjangre som narrativer, forklaringer, leksamtaler og definisjoner. (Gjems og Slettner, 2016). Når barn og voksne leser bøker eller tolker hva bilder handler om, kan barna både lære nye ord og få erfaringer med at bilder og skrift representerer et innhold. For å forstå meldinger i skrevet tekst er det viktig at barn tidlig lærer seg å avkode bilder, og gjør erfaringer med at ord og bilder er symboler for noe og at de representerer et innhold.

Barns ordforråd, eller vokabular, viser seg også å være den faktor som tydeligst kan predikere barns mestring av det å lære seg å lese og skrive (Aukrust, referert fra Gjems & Slettner, 2015). Forskning er ganske entydig på at det generelle språkmiljøet i barnehagen er viktig, at barn leses for og at de blir kjent med bokstaver og tall, og at de får delta i samtaler. Gjems og Slettner (2015) viser til Sandvik sin undersøkelse om lesing i barnehagen. I spørreundersøkelse ble barnehagelærerne spurt om hva de mente om barnehagens arbeid med å forberede barn til skolen. De fleste svarte at de så barnehagen som en viktig arena for å forberede barn til skolen, samtidig svarte de fleste at de hovedsakelig leste for barn i cirka ti minutter hver dag. De hadde samtaler med barn i smågrupper fra null til cirka fem minutter hver dag. Studien rapporterte således liten oppmerksomhet fra barnehagelærerne mot sentrale språklige aktiviteter. Hvis høytlesning skal nå sitt fulle potensiale bør altså de ansatte i barnehage og skole lage en ramme rundt leseopplevelsen. Man må bygge videre på barnas tidligere leseerfaringer og legge opp til samtaler om teksten. Det faglige målet for disse samtalene kan være å lære nye ord og begreper, å lære sjangertrekk, og å lære seg å «lese» bilder. Eller samtalen kan i seg selv være målet slik det står i Læreplanen: «eleven skal kunne samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.» og «eleven skal kunne samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26).

Både høytlesing og samtalen rundt leseopplevelsen kan knyttes til estetiske og lekende tilnærminger. Elevene kan for eksempel tegne forskjellige scener fra et eventyr, ta bilder av tegningene og spille inn lydopptak av seg selv når de forteller til tegningene. Man kan lage

fellestegninger før eller etter høytlesningen, man kan synge sanger med samme tema som boka, man kan lage figurer fra bøker i plastelina eller ved andre kunst- og håndverksaktiviteter. Handlingen fra boka kan dramatiseres eller man kan lage dukketeater av pappesker hvor man spiller ut handlingen. Alfheim og Fodstad (2014) beskriver «lekeoppskrifter» til bildebøker i boka *Skal vi leke en bok?* Å leke en bok bygger på arbeidet man ofte gjør i småbarnsavdelingen hvor man forteller eventyr med konkrete. I denne lekende tilnærmingen til billedbøker trekker man figurer, gjenstander eller kosedyr inn i bøkene. Dette kan gjøre at boka blir tilgjengelig også for de barna som ikke synes det er så gøy å sitte stille å lese. Underveis i høytlesingen får noen av barna være en av figurene, nesten som et rollespill, og etter lesestunden får barna leke med dem.

Stillelesing

På barnetrinnet er stillelesing en vanlig arbeidsform i betydning at elevene leser stille i en uavbrutt periode, hver for seg, i en selvvalgt bok (Siah & Kwok, referert fra Svanes, 2016). En begrunnelse for stillelesing som skoleaktivitet er at elevene skal oppleve skjønnlitteratur, som igjen skal stimulere leselysten og gi positive holdninger til lesing. I stillelesing får elevene selv velge bok, noe forskning viser er viktig for motivasjon og leselyst. Svanes (2016) benytter seg av National Reading Panel sin inndeling av leseopplæringen i fem grunnpilare når hun skal undersøke hvordan stillelesing kan bidra til leseutvikling. Den første grunnpilaren er *fonologisk bevissthet* hvor det fokuseres på det lydmessige ved språket. I kapittelet om språkleker beskrev jeg dette arbeidet nærmere. *Avkoding* er den andre grunnpilaren og den viser til elevenes evne til å sette lydene sammen til ord. Mengdetrening, ved blant annet stillelesing, trengs for å bli sikrere i avkodingen. Den tredje grunnpilaren er *flyt* og innebærer å lese ord riktig og raskt og uten anstrengelse. Pressley & Allington, referert fra Svanes (2016) finner at mye stillelesing forbedrer leseflyten. *Ordforråd* er den fjerde grunnpilaren og omhandler forståelse for innholdet og oppbyggingen av ordet. Den femte grunnpilaren er *leseforståelse* og innebærer å kunne trekke mening ut av det du leser. Svanes (2016) hevder at stillelesing kan påvirke de fire siste av disse grunnpilarene av leseopplæringen: avkoding, flyt, ordforråd og leseforståelse, men hun understreker at dette forutsetter at læreren tilrettelegger blant annet gjennom stillasbygging. Forskning viser imidlertid at denne «frie» lesingen er vanskelig å gjennomføre i praksis. Palm & Stokke (2013) har gjennomført klasseromsstudier hvor de undersøker bruk av stillelesing på selvdrevne lesestasjoner. De fant at elevene på selvgående stillelesestasjoner ofte var ukonsentrerte og brukte lang tid på å velge lesestoff, dette gjaldt i spesielt stor grad de svakere leserne. Elevene som hadde problemer med å

konsentrere seg forstyrret de elevene som forsøkte å lese. Når elevene forsøkte å snakke om det de leste fikk de beskjed om å være stille. Tønne og Pihl (2012) påpeker at det er en forutsetning for å bli en kyndig leser at leseopplevelser knyttes til en meningsfull kontekst for leserne. Palm og Stokke (2013) stiller spørsmål ved om man ved selvdrevne lesestasjoner på 12-14 minutter mister rom for å fordype seg i teksten og at det også i liten grad legges opp til samtale om det man leser. Dette resonnerer med Svanes (2016) sine funn om at utbyttet av øktene med stilleles avhenger av hvilken rolle læreren inntar. Hun understreker at læreren bør være aktiv og veilede elevene i forbindelse med stilleles. Støttende tilbakemeldinger og at læreren utfordrer elevenes lesenivå gir best resultat i elevenes utvikling. Hvis en elev står fast i avkodingen av et ord er det i denne sammenheng viktig at læreren hjelper eleven med å lese ordet, ikke kun gir svaret.

3.4.3 Tekstskaping

Hvilken rolle skrivingen skal ha i den begynnende lese- og skriveopplæringen er en diskusjon som har pågått i mange år. Tradisjonelt har det vært mye fokus på å forme bokstavene riktig og på å lære å skrive ord riktig. I debatten i de senere årene har håndskrift og tastatur blitt satt opp mot hverandre som motpoler. Trageton (2012) hevder at det er en 200 års lang skoletradisjon som starter med det vanskeligste innen lese- og skriveopplæringen, nemlig lesing og håndskrift. Trageton har skrevet en rekke bøker og kurset lærere i hele Norden om hvordan man bør bruke dataverktøy for å la barna skrive seg til lesing. I Finland har de siden 2006 faset ut håndskrift til fordel for tastatur, mens man i den norske læreplanen holder fast ved at man i den begynnende skriveopplæringen skal jobbe både med håndskrift og tastatur: Etter 2.trinn skal elevene kunne «skrive tekster for hånd og med tastatur.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). Jeg vil i min oppgave konsentrere meg om hva styringsdokumentene sier om tekstskaping og forskning på arbeidsformer innenfor tekstskaping.

I Rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal «bidra til at barna utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter.» Og at personalet skal «støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket.» Utforsking og lek skal altså stå sentralt i barnas første møte med skriftspråket. I Læreplanen for norsk står det i kompetansemålene etter 2.trinn at elevene skal «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» og «lage tekster som kombinerer skrift med bilder.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). Elevene skal altså tidlig ta i bruk skriftspråket til å formidle. For å mestre skriftspråket må barn forstå at det muntlige språket kan omsettes til skrift, og at skrevet språk kan omsettes til tale. Dette innebærer en forståelse for at bokstaver som er satt sammen blir til ord, kan bli til setninger, som igjen kan bli til tekst. Å produsere tekst vil si å presentere eller utvikle et tema, som gjennom teksten også blir tilgjengelig for andre. Hopperstad (2000) er inspirert av Kress sin tekstforståelse: «En tekst har et budskap som kommuniseres i og gjennom teksten, uavhengig av hvilke uttrykksmåter tekstprodusenten har tatt i bruk» (Hopperstad, 2000, s. 30). Under tekstskapingen kan læreren legge opp til ulik grad av støtte i skriveprosessen. Jeg vil i det følgende skissere arbeidsmåter med ulik grad av «frihet» i skriveprosessen og presentere hva forskningen trekker frem som fordeler og eventuelt ulemper ved metodene.

I barnehagen har eksperimenterende eller oppdagende skriving fått fotfeste som tilnæringsmåte til skriftspråket. Den eksperimenterende skrivingen kjennetegnes ofte av utforskning av språket (Hagtvet, 2009) og gir stor grad av frihet til å ta i bruk egen fantasi og kreativitet. Barn som ikke mestrer det voksne skrivemønsteret, vil eksperimentere med ord, ytringer og/eller stavemåte ut fra den språklige innsikten de til enhver tid har. Barn i 4- til 8-årsalderen har til alle tider utforsket skriftspråket, først og fremst som ved å kopiere voksnes skriving eller som imitasjon i symbolsk lek, for eksempel i rollelek (Hagtvet, 2009). Den eksperimenterende skrivingen, i liket med annen skriving, dreier seg om å uttrykke et budskap. Korsgaard et al. (2011) mener at skrivingens kommunikative side må prioriteres fra første stund. Noen av fordelene med oppdagende skriving er at barn bruker den til å uttrykke egne erfaringer, meninger og følelser. Gjennom oppdagende skriving knekker barna skriftspråkets alfabetiske kode, og dermed skriver de seg til lesing. (Korsgaard et al., 2011). Om den voksnes rolle sier forfatterne at enkelte barn har behov for veiledning for å komme i gang eller underveis i skriveprosessen. Læreren kan hjelpe barnet med å lydere og finne bokstaver, uten nødvendigvis å gi det rette svaret. På spørsmål fra barnet om det har skrevet et ord riktig foreslår forfatterne at man kan svare: «Ja, du har skrevet det akkurat slik du sier det». (Korsgaard et al., 2011, s. 44).

Hagtvet (2009) trekker frem rolleleken som en arena hvor elevene blir motivert til å ta i bruk skriftspråket. Hun påpeker at en av pedagogens største utfordring er å legge til rette for skriveaktiviteter som optimaliserer hvert barns sjanser for å erobre skriftspråket. Rolleleken kan bidra med å redusere forventningspress og stimulere på måter som sikrer mestring. I

butikklek, på politistasjonen eller på veterinærkontoret er skrivning innenfor rammene av definerte roller. Leken som innramming virker kravreducerende og gir trening med lav fallhøyde. Den er på lik som og foregår i samarbeid slik at elevene kan hjelpe og inspirere hverandre (Hagtvet, 2009). Flere forskere mener at leken bør stå sentralt i den første skriveopplæringen. Håland (2005) etterspør at lærere i mye større tar i bruk rollelek som arbeidsform. Hun uttrykker bekymring for at å lære seg å lese i skolen blir redusert til sporing og staving. Leken åpner opp for barnet sitt eget initiativ og trang til å utforske og eksperimentere og gir dermed stor grad av frihet. Håland (2005) foreslår at lekemiljøet bør være innredet slik at det appellerer til å ta i bruk skriftspråket ved at elevene har tilgang til ulike skriveredskaper som blyanter, farger og tusjer med ulik tykkelse og tilgang til papir, papp, notatbøker og konvolutter. Undersøkelser viser at barnet tar skriftspråket i bruk hvis de har god tilgang til skrivesaker (Høigård, 1999). Håland (2005) viser til Broström sin beskrivelse av hvordan man kan bruke rammelek som utgangspunkt for læring. Rammelek er mer regissert enn den vanlige frie leken ved at læreren gir klare rammer for leken og har noen mål for det faglige innholdet. Butikk, veterinær, legekantor og flyplass kan være arenaer som gir rammer for denne type lek. Håland (2005) understreker at det bør legges til rette for at elevene kan bruke skriftspråket på det stadiet de er i utviklingen. Videre skisserer hun hvordan læreren kan legge opp til at det oppleves nødvendig og naturlig for barna å ta i bruk skriftspråket i leken. Som eksempel nevner hun at læreren kan ta rollen som sykehusdirektør og bestille journaler til alle pasientene. Broström (2002) finner at når skrift har en funksjon i leken så øker lese- og skrivekompetansen hos barna. Fem- til sjuårsalderen er en god alder for arbeid med skriftspråkstimulerende lek fordi elevene da har gode forutsetninger for å skrive seg inn i lesingen, nettopp fordi de da kan forme bokstaver og fordi de er motiverte for å knekke den alfabetiske koden (Hagtvet, 2002). Å bruke skriftspråkstimulerende lek gir rom for både lek og tilpasset skriveundervisning. (Håland, 2005).

For å veilede elevene i skriveoppgaver er det mange lærere som bruker eksempeloppgaver som modeller for skrivningen. Tekstskaping ved modellering dreier seg om at læreren demonstrerer eller viser noe, som elevene kan imitere (Svanes & Øgreid, 2020). Håland (2018) beskriver en modelltekst som en tekst som tydeliggjør språklige trekk som man ønsker at elevene skal eller kan benytte seg av i egne tekster. Hvis elevene skal skrive om en turdag, lager læreren en modelltekst på tavla som elevene kan herme etter. Elevene kan være mer eller mindre involvert i skriveprosessen

av modellteksten. Et aktuelt spørsmål innenfor modelltekstdidaktikken er hvorvidt elevene skal imitere eller bruke modellene som inspirasjon (Håland, 2018). Ved bruk av modelltekster kan resultatet bli at elevene låses i lærerens forslag istedenfor at de støttes i å bruke egen fantasi og kreativitet.

I kompetansemålene etter 2. trinn står det at elevene skal «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). I tillegg til produksjon av skriftlige tekster skal man jobbe med muntlige beskrivelser og fortellinger. Dette kan omhandle alt fra å fortelle om egne erfaringer og opplevelser til dramatisering og å lage multimodale tekster hvor man spiller inn lydopptak. Det kan være vanskelig for barn å få frem det de har på hjertet bare ved hjelp av de visuelle formene de selv er i stand til å forme på papiret, som tegninger og skrift. En løsning for barna kan være å støtte seg til andre og kjente uttrykksmåter, for eksempel det muntlige språket (Hopperstad, 2000). De kan fortelle om en tegning de selv har lagd eller de kan få hjelp av en lærer til å skrive ned det de forteller. Ved hjelp av Ipad eller annet dataverktøy kan barna ta lydopptak av fortellinger og muntlige tekster og de kan kombinere forskjellige uttrykksmåter. I multimodal tekstproduksjon med dataverktøy kan barna kombinere tekst, bilde, film og lydopptak. Sandvik (2018) viser til Mangen og Sæljø som understreker at det er lærerens pedagogiske avveininger som avgjør om teknologien bidrar til utvikling av litterasitetsferdigheter eller ikke. Dataverktøy i den begynnende lese- og skriveopplæringen brukes ofte til drilloppgaver, skriveprogram med eller uten talesyntese og multimodal tekstproduksjon. Jeg vil konsentrere meg om mulighetene den multimodale tekstproduksjonen gir til lekpregede og estetiske tilnærminger i begynneropplæringen. Sandvik (2018) beskriver hvordan barn kan bruke appen *Book Creator* til å skape multimodale tekster. Barna kan bruke egne tegninger eller bilder de har fått fra læreren og skrive eller lese inn tekst til bildene. Appen kan brukes til å lage tegneserier, billedbøker, fortellinger eller til å gjenfortelle eventyr. *PuppetPals* er annen applikasjon hvor elevene kan skape multimodale tekster. Det er en film- eller animasjonsapp der elevene kan ta i bruk ulike scener og karakterer for å skape sin egen fortelling eller dramatisering som de spiller inn (Sandvik, 2018.) *PuppetPals* har en leken form med nisser, riddere, monstere og ballerinaer i persongalleriet som kan flyttes rundt på skjermen. Barna i Sandvik (2018) sin undersøkelse produserer filmer om prinser som slåss med uhyrer, og prinsesser og prinser som danser sammen, de tar bilder av kosedyr og venninner som blir tatt med i fortellingene og de uttrykker begeistring

over filmene.

3.5 Bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet i overgangen barnehage skole

Overgangsobjekter er materiell eller objekter som befinner seg i og på tvers av settingene. Settingene er i min oppgave barnehage og skole. Overgangsobjekter inkluderer dialog og felles aktivitet og gir rom for ulik deltakelse og deltakelse på barnas egne premisser. (Akkerman & Bakker, referert fra Hogsnes, 2014).

Overgangsobjekter i overgangen mellom barnehage og skole kan være sanger, spill, regelleker, prosjekter, lekemateriale og bøker som er valgt ut for å fungere som brobyggere i overgangen. Man lar barna bli kjent med objektene i barnehagen og viderefører dette arbeidet i skolen. Barnas felles erfaringer rundt ulike overgangsobjekter vil kunne bidra både til gjenkjennelse, forstyrrelser og videre aktivitet når barna søker etter muligheter til å kople seg på et nytt fellesskap (Hogsnes, 2014).

I kommunen i min studie sin plan for overgangen er overgangsobjekter definert som innhold som skal være felles for alle barnehager og skoler for å bedre sammenhengen barnehage skole. Overgangsobjekter for ett år var de tre eventyrene: *Gullhår og de tre bjørnene*, *Geitekillingen som kunne telle til ti* og *Bukkene Bruse*. *Regelleker: Haien kommer, Rødt lys og Per Sjuspring*. Språkleker og begrepskart. De tre eventyrene og regellekene skal bidra til sammenheng og kontinuitet ved at barna opplever trygghet og gjenkjennelighet i overgangen. De oppsatte objektene er et utgangspunkt. Det kan legges til andre leker, eventyr og sanger utover i planperioden. Hvordan det jobbes med overgangsobjektene er ifølge planen opp til den enkelte barnehage og skole. Kommunen skriver også at det vil bli gitt tilbud om kompetanseheving i henhold til felles kompetanseplan.

3.6 Samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen barnehage skole

I dette kapittelet vil jeg presentere forskning om hvordan barnehage og skole samarbeider og hva de kommuniserer om. Hva er utfordrende ved samarbeidet og hvordan kan samarbeidet bidra til at det blir bedre sammenheng mellom barnehage og skole?

Lillejord et al. (2018) konkluderer i sin forskningsgjennomgang med at skolen må tilpasses de yngste barna gjennom tett samarbeid mellom barnehage og skole. Skolen bør være en reell fortsettelse av barnehagen med lekbasert pedagogikk og en mest mulig smidig overgang. Å etablere et samarbeid mellom ansatte i barnehage og skole viser seg å være utfordrende. Mangel på dialog og pedagogiske diskusjoner begrenser mulighetene for forandring og utvikling av gode overgangspraksiser for barn. Problemene undersøkelsene påpeker handler ofte om asymmetri mellom barnehage og skole, som gir seg utslag i at skolens måte å gjøre ting på ofte får gjennomslag. Tendensen til at skolen er den sterkeste part reflekteres også i artiklene som har undersøkt institusjonenes ulike arbeidsmåter. (Lillejord et al., 2018). Dette kan igjen føre til at barnehagen blir mer skolifisert og at lekpregede arbeidsformer får mindre plass både i barnehagen og skolen. Hogsnes (2014) finner at de ansatte i barnehagen og skolen selv synes det er for lite kommunikasjon mellom institusjonene. Mangel på kommunikasjon ses av de ansatte som en hindring, spesielt med tanke på å få til større grad av filosofisk kontinuitet. Hogsnes (2014) hevder at barnehagene vet mye om skolen, men at skolen har lite kunnskap om barnehagen. I tillegg er barnehagene mer innstilt på samarbeid enn skolene er (Hogsnes, 2014). (Broström, 2009) understreker også viktigheten av at de ansatte har kunnskap om hvordan det arbeides i henholdsvis barnehage og skole. For å kunne ta hensyn til og forberede barna på deres fremtid, må barnehagen ha kunnskap om hva barna faktisk vil møte i skolen. For å kunne ta hensyn til barnas fortid, må skolen ha kunnskap om barns tidligere erfaringer i barnehagen (Broström, 2009).

Utfordringene ved samarbeidet mellom ansatte i barnehagen og skolen er for det første at det er lite reelt samarbeid og kommunikasjon mellom pedagogene i de to institusjonene. For det andre står ofte barnehage og skole langt fra hverandre når det gjelder synet på barnet, lek og læring. Og for det tredje er det en tendens til at skolen har definisjonsmakt i diskusjoner rundt hva som bør vektlegges av arbeidsformer og innhold. Lillejord et al. (2018) konkluderer i sin forskningsgjennomgang med at vellykkede tiltak må gjøre ulike arbeidsmåter til et tema for å minimere asymmetrien mellom barnehage og skole. Både maktstrukturer, tradisjoner og kulturer må snakkes om, gjøres transparent, forklares og ufarliggjøres. Særlig ser det ut som om det er nødvendig å drøfte hvordan de ansatte i barnehage og skole betrakter barns læring og utvikling – altså at de nærmer seg hverandre i synet på barnet og eleven, kunnskap og læring. Det blir vanskelig å få bukt med spenninger hvis det er uklarheter eller uenighet i så fundamentale spørsmål. I den Nordiske barnehagetradisjonen er det vanlig å

betrakte barnet som kompetent. Dette har konsekvenser for hvordan ansatte legger til rette for barnas læring og utvikling. Det bør formuleres overordnede mål for samarbeid mellom barnehage og skole som skal sikre barna en god overgang. Lillejord et al. (2018) mener at et slikt overordnet mål bør være å organisere overgangsaktiviteter som gjør det kompetente barnet til en kompetent elev.

Lillejord et al. (2018) viser til Schneider og Kipp sin undersøkelse om bruk av felles refleksjon i en gruppe av lærere i barnehage og skole. Barnehagelærerne vektla den positive effekten av refleksjonsdialogen i større grad. Noen av fordelene de rapporterte om var at de utviklet et felles språk og økt forståelse av institusjonenes prinsipper og arbeidsmåter. Lærerne rapporterte at samarbeidet med pedagogene i barnehagen ga dem et mer nyansert syn på det enkelte barn og en klarere forståelse av enkeltelevers utvikling, noe som igjen gjør det lettere å tilpasse det daglige arbeidet til barnas interesser og behov. Funnene fra denne undersøkelsen tyder på at refleksjon rundt arbeidsmåter, innhold og begrunnelser for didaktiske valg kan bidra til en kvalitativt bedre overgang mellom barnehage og skole ved at institusjonene nærmer seg hverandre og forstår hverandre og barna bedre. Felles møter hvor barnehage og skole som likeverdige reflekterer over hva som bør være sentrale mål i opplæringen vil kunne bidra til bedre filosofisk kontinuitet ved at barnehagen og skolen nærmer seg hverandre i innhold og arbeidsmåter.

4 Metode

Målet med min studie er å undersøke hvordan man kan legge til rette for overganger mellom barnehage og skole som på en god måte ivaretar barns behov. Jeg har brukt teori og tidligere forskning til å definere hva som kjennetegner en god overgang, for så å undersøke hvordan dette er ivaretatt i praksis. Jeg vil i dette kapittelet begrunne valg av forskningsdesign, utvalg og metoder for datainnsamling. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har brukt intervjuguide og observasjonsskjema som hjelpemidler i datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert dataene ved å bruke tematisk analyse. Til slutt vil jeg beskrive hvilke overveielser jeg har gjort i forbindelse med undersøkelsens validitet og reliabilitet.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Man bør tidlig ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Formålet for min undersøkelse er å finne ut hva en god overgang mellom barnehage og skole innebærer. Jeg ønsket å bruke kvalitative metoder da disse egner seg godt til deskriptive problemstillinger. I kvalitativ forskning forsøker man å beskrive hvordan noe er og hvordan noe henger sammen. Halkier (2013) skriver at den kvalitative metoden har mindre fokus på årsakssammenhenger, men at den egner seg til å avdekke mønstre i praksis og hvordan vi oppfatter verden og livet. Kvale og Brinkman (2015) hevder at en av fordelene med kvalitativ forskning er at man kommer tettere på mennesker og at den er lettere å forholde seg til. Siden jeg i min studie ønsker å avdekke hva som er viktig for å få til en god overgang vurderte jeg at et kvalitativt forskningsdesign vil være hensiktsmessig. Jeg har forsøkt å være bevisst på problemstillingen i alle faser av arbeidet slik at denne skulle gi retning til valgene jeg tok underveis.

4.2 Utvalg

Utvalg handler om hvem og hvor mange man skal undersøke. Valgene man tar bør sikre at man får relevante og tilstrekkelige data til å besvare spørsmålene i problemstillingen. Et av valgene er hvordan man skal velge ut informantene. I utvalg skiller man ofte mellom et representativt utvalg og et strategisk utvalg. I et representativt utvalg prøver man å finne fram til de typiske tilfellene slik at man kan bruke dataene til generalisering. I et strategisk utvalg er man på jakt etter informanter som kan belyse en bestemt problemstilling. Man ønsker mest mulig kunnskap om fenomenet og fenomenets kontekst. (Johannesen et al.,

2016). I oppgaven min var jeg på jakt etter «den gode overgangen» og brukte derfor et strategisk utvalg for å finne en skole og barnehage som hadde overganger som satsningsområde. Dette kan ifølge Johannesen et al. (2016) betegnes som et ekstremt utvalg. Ekstreme utvalg er tilfeller som er rike på informasjon fordi de er spesielle og ofte vellykkede tilfeller.

Ved å søke på internett fant jeg en kommune som er med i et prøveprosjekt hvor tidlig innsats er et hovedfokus. Denne kommunen er en av fem kommuner som har mottatt ressurser fra Utdanningsdirektoratet for å prøve ut «mer inkluderende og bedre tilpasset hjelp i skoler og barnehager.» Da jeg leste gjennom planene for overgangen mellom barnehage og skole besluttet jeg at dette ville være en god kandidat. Jeg henvendte meg til samtlige barneskoler i kommunen og valgte ut én av de to skolene jeg fikk positivt svar fra. Siden målsettingen min har vært å beskrive hvordan overgangen *kan* gjennomføres var jeg ikke ute etter å skildre hvordan de fleste kommuner gjør det, men finne frem til informanter med økt bevissthet og oppmerksomhet på overgangen mellom barnehage og skole. Dette er en ganske liten utvalgsstørrelse, men jeg ønsket å gi en detaljert beskrivelse av en barnehage og skole i stedet for konsentrere meg om flere. Utgangspunktet mitt var å starte med én dag med observasjon og intervju av fire til fem lærere og så supplere etter hvert hvis jeg trengte mer data. Etter at jeg hadde gått gjennom dataene ønsket jeg å gjennomføre én observasjon til for å se flere arbeidsformer i den begynnende lese- og skriveopplæringen.

Presentasjon av kommunen, skolen og informantene

Kommunen er med i et prosjekt og har fått midler til å ha ekstra fokus på tidlig innsats og overgangen mellom barnehage og skole. Om arbeidet skriver kommunen at de ikke har satt i gang noe helt nytt prosjekt, men de har knyttet det opp mot tiltak som allerede er etablert. Hovedmålet til kommunen er tidlig innsats og at dette starter i barnehagen. Det er allerede opprettet tverrfaglige team for både barnehagene og skolene. Her sitter PP-rådgiver, barnevern, helsesykepleier, fysio/ergoterapeut og styrer/rektor sammen. Koordinator for prosjektet forteller at de har stort fokus på overgangen og sammenhengen mellom barnehage og skole. Hun forteller også at det er utarbeidet egne rutiner for å gjøre overgangen best mulig.

Kommunen har fra høsten 2019 ansatt fem barnehagelærere. Disse skal følge førskolebarna i overgangen fra barnehage til skole. De skal være i barnehagen fra 1. desember til 31. juni. Så

følger de skolestartene inn i skolen 1. august. Da er de med i SFO og knyttet til 1. klasse frem til 1. desember. En del av midlene de har blitt tildelt skal gå til en ressursperson som skal følge alle tiltakene som er satt i gang. Denne ressurspersonen skal også lede en prosjektgruppe. I denne prosjektgruppa er det tenkt at barnehagesjef, skolesjef og leder for PPT skal sitte. I tillegg vil gruppen kunne knytte til seg ulike fagpersoner etter behov.

Skolen jeg har studert er en av seks skoler i denne kommunen. Det er ca. 380 elever på skolen og i første klasse er det 50 elever. Elevene er organisert i storgrupper på trinnet og består som regel av tre basisgrupper. Teamet på 1.trinn består av tre kontaktlærere, to ressurslærere, en overgangslærer som også er tilknyttet en barnehage, samt en assistent.

Lærerne fortalte litt som seg selv på begynnelsen av intervjuet. Jeg spurte om de kunne si noe om hvor lenge de hadde jobbet som lærere, om de hadde fordypning i noen fag og om det var noen fag de likte spesielt godt. Kontaktlæreren, Kari, fikk en telefon ganske raskt og ble borte mesteparten av intervjuet. Kontaktlæreren, Rikard, hadde fortsatt time da vi startet og kom inn etter hvert.

Overgangslæreren, Anna: Jeg er utdannet barnehagelærer. Har jobbet fem år som pedagogisk leder og hatt nåværende stilling, som overgangslærer, i to år. Jeg har hatt skolestarterne i til sammen tre av syv år. Jeg har tatt videreutdanning i psykisk helse i barnehagen.

Kontaktlæreren, Elisabeth: Jeg har vært lærer i seks år snart. Ja, så lenge. Og jeg er i første klasse for tredje gang på fire år. Og jeg er egentlig veldig glad i engelsk. Så det er jo ikke rette trinnet sånn sett.

Kontaktlæreren, Kari: Jeg er ganske nyutdanna, jeg har bare jobba ett år før. Og det var ikke som kontaktlærer og ikke i første klasse. Så dette er mitt første år både som kontaktlærer og i første klasse. Jeg er også egentlig veldig glad i engelsk.

Kontaktlæreren, Rikard: Jeg er inne i mitt femte år som lærer og er kontaktlærer for første gang i år. Jeg har fordypning innenfor didaktikk i naturfag og det er også det faget jeg liker best. Jeg har jobbet på 1.trinn i tre år.

Ressurslæreren, Cecilie: Jeg har jobba i fire år, mitt tredje år i første klasse. Jeg er mest glad i matte og norsk.

Ressurslæreren, Susanne: Det her er mitt sjette år, jeg har mest erfaring med mellomtrinnet, men jeg har også vært to år på 3.trinn. Jeg har tidligere kun vært kontaktlærer og nå er jeg timelærer. Ja, ikke noe erfaring med 1.trinn fra før. Realfag er det jeg har fordypning i.

4.3 Datainnsamling

For å besvare min problemstilling ønsket jeg å bruke flere former for datainnsamling – såkalt triangulering av data. Ved å bruke flere datakilder kan man belyse en problemstilling ut fra ulike perspektiver og dermed få en mer dyptgående forståelse av fenomenet man studerer. Triangulering kan også bidra til å gi større tillit til funnene, ved at de kan bekreftes gjennom ulike datakilder. I følge Fangen (2010) gir kombinasjon av intervju/samtale og observasjon et godt grunnlag for å kunne validere tolkningene dine. I min undersøkelse foretok jeg en første runde observasjoner i skolen for deretter å diskutere disse med lærerne. Jeg hadde planlagt å gjøre det samme i barnehagen. På denne måten kunne jeg verifisere og berike innsikten fra observasjonene gjennom intervjuene. I intervjuene tok jeg opp noen konkrete episoder fra observasjonene i et forsøk på å få en bedre forståelse av begrunnelsene for valg tatt i forbindelse med undervisningen. Jeg forsøkte også å modifisere det øyeblikksbildet man får ved en observasjon ved å stille oppklarende spørsmål rundt bruk av arbeidsmåter og innhold i undervisningen. Jeg satt for eksempel igjen med et inntrykk av at det var lite fri lek og valgfrihet i løpet av uka og spurte derfor direkte om elevene noen gang fikk lov til å velge aktivitet utenom utelek. På denne måten kunne jeg bekrefte eller avkrefte noen av antagelsene mine. Hvis man kun intervjuer informantene kan man risikere å få et mangelfullt bilde av virkeligheten. Intervjupersonene kan være opptatt av å gi et «riktig» bilde av seg selv eller det de gjør, men ved en kombinasjon kan du la intervjuene konfrontere observasjonene og omvendt (Fangen, 2010).

4.3.1 Intervju

Jeg ønsket å bruke intervju som en av datainnsamlingsmetodene fordi man da kan få tilgang til informantens tanker og erfaringer, og ikke kun handlinger. Johannesen et al. (2016) beskriver intervjuet som en samtale med et formål og en struktur og at intervjuet egner seg når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. For å svare på

problemstillingen ønsket jeg å kunne stille spørsmål som ville gi meg et mer helhetlig inntrykk av lærernes syn på og erfaringer med overgangen mellom barnehage og skole. Intervju som forskningsmetode kan gi informasjon som går i dybden og kan gi kunnskap om informantenes erfaringer og meninger utover det som ville kommet frem ved observasjon alene. Johannesen et al. (2016) hevder at intervju er en metode som egner seg når man undersøker et fenomen man ønsker å forstå mer grundig. Jeg ønsket å lære mer om lærernes erfaringer med overganger og om deres begrunnelser for pedagogiske valg de tar i skolehverdagen. Jeg vurderte ulike intervjuformer og kom frem til at et fokusgruppeintervju kunne gi meg denne informasjonen. «Fokusgrupper er en forskningsteknikk der data samles inn gjennom gruppeinteraksjonen rundt et emne som bestemmes av forskeren".» (Morgan, 1997, s 130 referert i Sundstrøm, 2019). Én av styrkene til fokusgrupper er gruppedynamikken, der informantene vil kunne kontrollere hverandre slik at et mer riktig bilde kommer frem og ikke for mange fortellinger om korrekte forståelser og handlinger. I tillegg vil et gruppeintervju gjøre at man får snakket med flere informanter på kortere tid. En av ulempene kan være at denne kontrollen også hindrer at forskjeller i erfaringer kommer frem, men jeg vurderte allikevel fordelene ved et fokusgruppeintervju til å være større enn ulempene.

Ved intervju som metode må man også ta stilling til i hvilken grad man skal strukturere intervjuet. Siden jeg var ukjent med metoden tenkte jeg at det var en fordel med en ganske detaljert intervjuguide jeg kunne lene meg på. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju som ifølge Johannesen et al. (2010) gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. I intervjuguiden hadde jeg en liste over spørsmål som var delt inn etter sentrale emner fra teorien. Jeg hadde underpunkter til spørsmålene for å få utdypet temaene. Jeg hadde også tenkt gjennom hvordan jeg kunne legge opp til god flyt i intervjuet ved å starte med mer beskrivende og «ufarlige» spørsmål på begynnelsen. Jo mer strukturert intervju, jo mer moderatorinnblanding krever det og jo flere spørsmål, jo mer strukturert blir intervjuet. Jeg ønsket et uformelt intervju hvor informantene kunne uttrykke seg fritt og ærlig og ønsket derfor å legge til rette for en samtale mellom lærerne. Halkier (2013) legger vekt på at man i gjennomføringen bør innta en lyttende rolle og i størst mulig grad få deltakerne til å snakke sammen.

På trinnet jeg skulle bruke som studieobjekt var det fem lærere som jobbet fast. Det anbefalte antallet i fokusgrupper varierer fra seks til tolv, men mindre grupper kan med

fordel brukes hvis emnet for samtalene foregår i mindre grupper, for eksempel små arbeidsgrupper. Det var i min studie naturlig å snakke med alle lærerne på trinnet. Da vi startet intervjuet var fire av lærerne til stede. Ën av lærerne fikk en telefon noen minutter ut i intervjuet og ble borte mesteparten av tiden som var igjen og én lærer kom til etter hvert.

Da jeg hadde observert i første klasse for andre gang hadde jeg noen oppfølgingsspørsmål til en av lærerne. Jeg ønsket å få vite mer om hvordan de formidlet eventyrene og hvilke arbeidsmåter de brukte i etterkant. Hun besvarte disse spørsmålene skriftlig på e-post. Jeg har også fått skriftlige svar fra overgangslæreren da reiserestriksjoner i forbindelse med Covid19 forhindret meg fra å besøke barnehagen. Jeg har i analysen behandlet svarene som intervju spørsmål og kodet de sammen med transkripsjonene fra intervjuene og observasjonsnotater.

4.3.2 Observasjon

Jeg ønsket å bruke observasjon for å få et innblikk i hvordan elevene og lærerne opptrådte i klasserommet. Observasjon er innsamling av data ved å delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, og å se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem. (Becker 1970). Fordeler ved deltagende observasjon er at du kan tilegne deg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Personlig kunnskap om informantene kan gi bedret forståelse og bedre grunnlag for fortolkning. Videre kan observasjon gi tilgang til informasjon som deltagerne ikke vil snakke om i et intervju fordi settingen er mer uformell. Ved observasjon er det viktig å finne en balansegang mellom deltagelse og analytisk distanse. Den rollen jeg valgte, som også er den vanligste forskerrollen, er delvis deltagende. Da deltar man i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene. Når man observerer på en skole innebærer dette at man ikke deltar i undervisningsaktivitetene, men at man småprater med barna der dette er naturlig.

Delvis deltakende observasjon kan enten være strukturert eller ustrukturert. I ustrukturerte observasjoner prøver forskeren å registrere all relevant atferd uten system. Det kan imidlertid være for mye å registrere, og atferdene som registreres, er ikke nødvendigvis de viktigste. I strukturerte observasjoner bruker observatøren en observasjonsplan og ser etter spesifikke aktiviteter eller typer atferd. Jeg brukte en semistrukturert tilnærming til observasjoner.

Basert på intervjuguiden utarbeidet jeg et observasjonsskjema. Jeg opplevde allikevel at jeg skrev

ned stort sett alt som skjedde. Jeg hadde noen punkter jeg ville ha fokus på, men var samtidig åpen for at det kunne dukke opp andre interessante ting underveis. Fangen (2010) understreker at notatene bør være grundige og beskrivende. Det er på bakgrunn av disse man finner eksempler man vil bruke som illustrasjon av viktige poenger. Det man har sett og hørt skal senere settes i en sammenheng og fortolkes. Jeg var bevisst på at jeg i notatene skilte klart mellom direkte observasjoner og hva som var mine vurderinger eller tolkninger av observasjonene.

En utfordring knyttet til observasjon som metode er at forskerens tilstedeværelse kan påvirke deltakernes handlinger. En slik observatøreffekt blir ofte referert til som Hawthorne-effekten. Effekten tar sitt navn fra en serie studier ved Hawthorne-fabrikken i USA hvor observatører så på produksjonslinjearbeidere i et forsøk på å finne måter å forbedre effektiviteten på. Resultatene avslørte at arbeiderne arbeidet raskere når de ble observert, uavhengig av andre tiltak myntet på å forbedre effektiviteten (Hellevik, 2002)

Kritikere av observasjon som metode peker ofte på at den menneskelige evnen til observasjon er svært subjektiv og derfor upålitelig. Jeg har tilstrebet å innta en refleksiv tilnærming til min rolle som observatør og ha et bevisst forhold til hvordan min faglige og personlige bakgrunn kan påvirke observasjon, analyse og tolkning. Dette er diskutert mer i detalj i kapittel 4.4 Validitet. Jeg har flere ganger vært i dialog med NSD da det har dukket opp nye problemstillinger underveis, blant annet hvordan jeg skulle inkludere et nytt utvalg i prosjektet mitt.

4.3.3 Gjennomføring

I denne studien er det fire lærere som har blitt intervjuet. Jeg har observert første trinn med ca. 50 elever to dager. En dag i desember og en i februar. Etter å ha gått gjennom dataene mine tok jeg kontakt med en av lærerne og spurte om hun kunne svare på noen oppfølgingsspørsmål.

Høsten 2020 utarbeidet jeg observasjons- og intervjuguider. (Se vedlegg 1 og 2) Jeg valgte ut 5 hovedområder ut fra teorien jeg hadde lest og hadde en del stikkord til meg selv for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket å undersøke. Jeg meldte inn prosjektet og søkte om godkjenning til å ta lydopptak. (Se vedlegg 3).

I september 2020 gjennomførte jeg observasjonen på skolen. Jeg valgte dette tidspunktet fordi

jeg ønsket at elevene skulle ha fått tid til å finne seg litt til rette i forkant av observasjonen. I starten er det mye fokus på innlæring av rutiner og jeg ville vente til de var litt i gang også med det faglige. Jeg ønsket heller ikke å «forstyrre» elever og lærere i den aller første fasen av oppstarten. Jeg avtalte at jeg skulle være med en hel dag og hadde ytret ønske om at jeg gjerne ville se barna i lek og i arbeid med fag. Jeg kom litt før skolen startet om morgenen og fikk tid til en uformell prat med noen av lærerne mens de gjorde i stand klasserommene. Den første dagen observerte jeg elevene i samlingsstund, i spisepause, i friminutt, i stasjonsarbeid og i organiserte lekegrupper. Jeg brukte observasjonsskjemaet, men syntes det var vanskelig å organisere notatene og noterte stort sett alt som skjedde i kronologisk rekkefølge. Da jeg kom hjem lagde jeg et mer utfyllende notat for å sikre at jeg fikk med det viktigste. Jeg avtalte senere å komme tilbake igjen for å observere en økt hvor elevene jobbet med eventyr, men på grunn av reiserestriksjoner i forbindelse med pandemien måtte jeg utsette denne observasjonen. Da jeg kunne gjennomføre observasjonen jobbet de ikke lenger med samme tema og jeg måtte derfor nøye meg med en beskrivelse av arbeidsmåter og innhold fra en av lærerne. Jeg har opplevd at det har vært litt vanskelig å få sett det jeg er ute etter, noe som kan være en utfordring ved datainnsamling. I tillegg har både informantene og jeg utsatt observasjonene flere ganger på grunn av karantener og sykdom. Dette har gjort det ekstra vanskelig å holde tidsskjemaet og å få hentet inn de dataene jeg trengte for å besvare problemstillingen på en god måte.

I desember gjennomførte jeg intervjuet med lærerne på skolen. Jeg hadde avtalt at jeg skulle komme etter undervisning og at vi kunne bruke arbeidsrommet deres til å gjennomføre intervjuene. Mens vi ventet på at alle lærerne på trinnet skulle bli klare satt vi og småpratet om både jobb og andre emner. Jeg hadde på forhånd informert om at jeg ville bruke lydopptaker og informantene leste og signerte samtykkeskjemaet før vi startet. De hadde fått samtykkeskjemaet på mail i forkant og ble der informert om prosjektet mitt og temaet for intervjuet. Jeg opplevde det som en fordel at jeg hadde gjennomført observasjonen før intervjuet. Informantene kjente meg litt fra før og jeg kunne vise til episoder fra observasjonen i spørsmålene. Jeg opplevde stemningen som uformell da vi møttes. Det kan hende at de oppfattet stemningen på en annen måte, men min oppfatning er at intervjuet hadde mer preg av en samtale enn en spørsmål-svar-dynamikk. Informantene henvendte seg til hverandre, alle tok ordet og samtalen ble drevet fremover på en naturlig måte. Intervjuene ble tatt opp og transkribert i sin helhet. Gruppeintervjuet varte i 45 minutter. Jeg hadde på forhånd lest at man i gruppeintervju bør ha en lydopptaker med god

nok lyd til at man kan skille stemmene fra hverandre når man skal transkribere intervjuet. Kvaliteten på lydopptaket ble veldig god og jeg hadde ingen problemer med å høre hva alle sa eller hvem som sa hva. Jeg var nok litt preget av at dette var mitt første intervju og har i etterkant funnet steder i intervjuet hvor jeg kunne stilt mer oppklarende spørsmål. Informantene sa at jeg kunne kontakte dem igjen og det har jeg gjort flere ganger. Dagen etter intervjuet begynte jeg på transkriberingen. En av fordelene ved å transkribere intervjuene selv er at man blir ekstra godt kjent med materialet. Jeg hadde 45 minutter med opptak og transkriberte intervjuet i sin helhet. Jeg noterte ordrett det som ble sagt, også pauser og småord, men gjorde språket mer skriftlig i de sitatene jeg brukte i analysen. I transkriberingen brukte jeg bokstavkoder som senere ble byttet ut med fiktive navn. Jeg skrev om dialekt til bokmål.

I mars hadde jeg en avtale om observasjon og intervju med overgangslæreren i barnehagen. Jeg sendte samtykkeskjemaet til henne på forhånd og informerte kort om temaet for spørsmålene og at jeg ville bruke lydopptaker. Dette møtet ble avlyst av barnehagens ledelse på grunn av smittevern hensyn. Siden tiden begynte å bli knapp spurte jeg om overgangslæreren kunne tenke seg å svare på noen spørsmål på videomøte eller mail og hun ville ha spørsmålene på mail. Jeg valgte ut de mest sentrale spørsmålene mine fra intervjuguiden og har inkludert svarene hennes i datamaterialet.

4.4 Validitet

Jeg vil i dette kapitlet vurdere oppgavens validitet, eller gyldighet. Validitet handler om i hvilken grad man svarer på det man skulle undersøke, altså problemstillingen (Anker, 2020). Validering av ens eget arbeid er noe som bør være gjennomgående i hele oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil nå gå gjennom hvordan jeg har jobbet for å sikre validitet i oppgaven min.

For det første er det viktig at man er bevisst på og tydeliggjør hvilken forforståelse man tar med seg inn i arbeidet og at man legger frem forhold ved egen bakgrunn som har betydning for forskningen. Johannesen et al. (2016) understreker viktigheten av at man forteller hva som er ens faglige bakgrunn, hvilket perspektiv man velger og hvorfor. Det at jeg har jobbet som lærer i ti år og har hatt første klasse mange av disse årene gjør at jeg har med meg mange erfaringer, tanker og holdninger rundt temaet overgang og skolestart. Hensikten med min oppgave er å undersøke hva som kjennetegner en god overgang ved å se på sider ved overgangen som kan hemme eller

fremme kontinuitet. Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål og jeg har vært bevisst på å markere i notatene mine hvorvidt nedtegnelsen er en beskrivelse av det som skjedde eller en tolkning. Allikevel er det ikke mulig å beskrive noe 100 % objektivt. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuprosessen som at deltakernes samspill skaper kunnskapen. Måten man stiller spørsmålene på og hvordan man bekrefter informantenes utsagn kan påvirke hvilke data som produseres. Å ha kjennskap til teori og tidligere forskning er nødvendig for å kunne stille de riktige spørsmålene, men dette gjør også at man har noen forventninger til hva man vil oppdage. Min bakgrunn som lærer gjorde at jeg hadde en del erfaringer og forforståelse fra før. Jeg har jobbet på tre forskjellige skoler og har stort sett det samme inntrykket av hvordan det jobbes med overganger fra barnehage til skole. En av mine forforståelser er at det stadig blir mer utfordrende atferd i skolen og allerede fra første klasse. Jeg har som lærer reflektert en del over dette og har hatt en formening om at lærere i første klasse for lett lar seg stresse av faglige mål og den nasjonale kartleggingsprøven som skal gjennomføres i april og at mange svikter litt i å legge til rette for lek og fysisk aktivitet. Dette er en oppfatning som også har blitt forsterket av teorien jeg har lest innenfor feltet. Jeg var derfor ekstra bevisst da jeg fant funn som bekreftet mine egne antakelser og tok kontakt med lærerne igjen for å bekrefte eller avkrefte det jeg hadde observert. Jeg så for eksempel ikke tegn til at rommene på skolen ble brukt til fri lek inne og spurte en av lærerne om dette. På denne måten sikret jeg gyldigheten av funnene mine.

Formålet med min undersøkelse var å beskrive momenter ved den gode overgangen for å øke bevissthet rundt hva som kan hjelpe elevene til å se sammenheng mellom barnehage og skolen. Hvis noen andre skal ha nytte av det jeg skriver må oppgaven ha overføringsverdi. Siden oppgaven min er kvalitativ og deskriptiv er ikke generaliserbarhet et ideal, men den bør kunne si noe som også har gyldighet for andre lærere på andre skoler. Jeg håper at studien min kan bidra med kunnskap også utover mitt prosjekt. På skolen jeg har studert har de fått ekstra ressurser til å organisere overgangen og det er felles planer for hele kommunen. Det er derfor ikke mulig å sammenligne direkte med andre skoler. Ordningen med en overgangslærer som følger barna fra barnehage til skole og stor voksentetthet gir muligheter man vanligvis ikke har. I mine drøftinger og konklusjoner er jeg derfor ekstra opptatt av å finne også de områdene som er viktige for gode overganger og som man kan legge til rette for uavhengig av hvor mye overgangen er satt i system på den enkelte skole.

4.5 Reliabilitet

Mange av de beslutningene jeg har tatt for å sikre validitet vil også gjelde reliabilitet. Reliabilitet handler om i hvilken grad man kan stole på dataene som er produsert i undersøkelsen. Fangen (2004) skriver at reliabilitet handler om i hvilken grad en annen forsker ville ha gjort de samme funnene og kommet til de samme konklusjonene. I kvalitative prosjekter er dette ofte ikke et krav og man snakker heller om pålitelighet når man skal vurdere kvaliteten på prosjektet. Anker (2020) definerer pålitelighet i denne sammenheng med at «prosessen som fører deg fra metoden til funnene, må være rimelig». (s.18). Hvis man beskriver valgene man har tatt, hvordan man har kommet frem til tolkningene sine og hvilke utfordringer og problemer man har møtt, kan leseren i større grad selv vurdere om resultatene er rimelige. Jo mer detaljert man beskriver de forskjellige delene av prosessen, jo lettere vil det være for leseren å vurdere reliabiliteten eller påliteligheten. Her blir det viktig å finne en balansegang slik at man ikke tar med alt for mange selvfølgeligheter og utbroderinger som vil gjøre teksten omstendelig og kjedelig (Fangen, 2004).

Min bakgrunn som lærer kan altså påvirke fokuset mitt. Thagaard (2013) understreker at hvorvidt forskeren er en utenforstående eller har tilknytning til miljøet vil påvirke forskningsprosessen. Jeg opplevde at det meste av det jeg så ble vanlig og hverdagslig fordi det var så likt min egen arbeidsplass og at dette gjorde det litt vanskelig å få øye på de interessante funnene. Det at jeg selv er lærer kan på den annen side hjelpe meg til å forstå informantene og skolen som institusjon bedre.

Forskningen skal være uavhengig og fri i størst mulig grad. Det er en stor fare for at man blir veldig ivrig etter å få bekreftet antagelsene sine. Min opprinnelige intensjon var å bruke skolen som et eksempel på mønsterpraksis. Jeg hadde med bakgrunn i teorien funnet en del kriterier for den gode overgangen og hadde tenkt å bruke studieobjektet til å få frem gode praksisnære eksempler på hvordan det bør jobbes. Da jeg utførte observasjonene hadde jeg en forventning om at det på denne skolen skulle være et mer tydelig fokus på lek og fysisk aktivitet siden de samarbeidet tettere med barnehagene enn det som er vanlig. Etter hvert oppdaget jeg at det var mye på skolen som også bidro til diskontinuitet. Dette var i begynnelsen skuffende, fordi det ikke var det jeg hadde forventet og fordi det innebar at jeg måtte endre fokus. Fangen (2004) påpeker at man må søke tolkninger som passer det man faktisk finner i datamaterialet, ikke det man ønsker å finne. I stedet for å bruke skolens arbeid som et

eksempel på hvordan det bør gjøres har jeg brukt dataene til å undersøke hva som bidrar til kontinuitet og hva som bidrar til diskontinuitet.

4.6 Forskningsetikk og forskerrollen

Jeg vil i dette delkapittelet ta med etiske betraktninger rundt min egen rolle som forsker. Dette omhandler det formelle rammeverket man må forholde seg til og etiske problemstillinger hvor man må bruke sitt eget skjønn som rettesnor. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk. Retningslinjene fra NESH skal sørge for at man tar vare på de personene prosjektet omfatter.

I en av NESH sine retningslinjer står det at Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. (<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>) Johannesen et al. (2016) understreker at etikk er spesielt viktig i samfunnsforskning fordi denne så direkte påvirker mennesker og forholdet mellom mennesker. Dette innebærer at man må tenke nøye over hvordan informantene fremstilles. Jeg opplevde i arbeidet med denne oppgaven at det noen ganger var vanskelig å vurdere om redelighet i presentasjon av dataene eller hensynet til enkeltmennesker skulle prioriteres. Som forsker må man kunne stille spørsmålstegn ved lærernes og skolens praksis samtidig som det kan oppleves ubehagelig å utsette lærerne for kritikk. Når man blir kjent med informantene kan dette bli ekstra vanskelig.

NESH har egne retningslinjer som omhandler barns deltakelse i forskning. Her understrekes det at barn har særlige krav på beskyttelse. Da jeg var ute i friminuttet og observerte første klasse i lek oppstod det en situasjon jeg har tenkt på i etterkant. Jeg snakket med fem jenter som lekte rundt en vannpytt om hvem de lekte mest med. Fire av dem svarte at de lekte mest med de fra barnehagen. Den siste jenta som ikke hadde gått i samme barnehage så på de andre jentene og snudde seg og gikk. Mitt spørsmål til jentene tydeliggjorde eller fremprovoserte kanskje noe hun ikke hadde tenkt over og som gjorde at hun følte seg utenfor.

I tillegg til de etiske overveielserne må man sørge for at informantene får tilstrekkelig informasjon og at de sikres anonymitet. Norsk senter for forskningsdata (NSD) jobber for trygg innhenting og lagring av data om mennesker. Når man skal behandle

personopplysninger i et forskningsprosjekt må man melde prosjektet inn til NSD. De godkjenner prosjektet og opplyser om hvilke retningslinjer man må følge. Informantene må få informasjon om hvilken informasjon som blir lagret og hvordan den blir lagret. De må også få vite at de kan trekke seg fra prosjektet når de vil. Det er ikke tillatt å spille inn lyd fra intervjuer på mobiltelefonen og materiale som kan spores tilbake til enkeltpersoner må oppbevares på sikre datalagringsområder. Jeg sikret dette ved å anskaffe en egen lydopptaker og ikke bruke informantens navn noe sted i de skriftlige notatene. Som forsker må jeg kunne dokumentere at de har gitt samtykke (Se vedlegg 4).

4.7 Analyse

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign, og jeg har valgt å bruke en tematisk analyse for å behandle datamaterialet. For meg har dette vært en ryddig, grundig og systematisk måte å analysere datamaterialet på. Braun og Clarke (2006) definerer tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster/temaer i data. Jeg har brukt Braun og Clarke (2006) sine faser for å strukturere arbeidet med analysen. Disse fasene er: 1) gjøre seg kjent med dataene, 2) generere innledende koder, 3) sortere dataene i kategorier, 4) gjennomgå og vurdere kategoriene, 5) navngi og definere kategoriene og 6) skrive rapporten. (Braun & Clarke, 2006 s. 87. Min oversettelse)

Datainnsamlingen til denne studien fant sted over en ganske lang periode. Jeg hadde derfor begynt å bearbeide de første materialene før jeg innhentet de siste. Det at det var en del tid mellom første og siste runde med intervju gjorde at jeg rakk å reflektere over min egen rolle som intervjuer og hva jeg fortsatt ville undersøke for å kunne besvare problemstillingen. Etter at jeg hadde fullført datainnsamlingen skrev jeg ut jeg ut alt jeg hadde av data for å bedre kunne sammenligne og lete etter mønster. Jeg leste først gjennom alt og markerte enkeltfunn jeg syntes var spesielt interessante. Jeg prøvde å besvare: «hva er interessante data og hvorfor?», slik Braun og Clarke (2006) understreker er viktig i denne innledende fasen. Jeg leste så igjennom en gang til, med spesielt fokus på neste fase, organisering av data i grupper/kategorier. Tematisk analyse er en fleksibel metode der en teoretisk tilnærming til kategorier er en mulig strategi. Jeg hadde allerede noen forhåndsdefinerte spørsmål eller kategorier som jeg ønsket å kode rundt. Disse kategoriene var stort sett hentet fra teorien om overganger og barns opplevelse av kontinuitet eller diskontinuitet. Kategoriene jeg startet med var: det fysiske miljøet og organisering, relasjoner og vennskap, arbeidsmåter og

innhold, lek og grenseobjekter. Norskfaglig innhold eller metoder kom inn under arbeidsmåter, noe jeg oppdaget at ble en for stor og vid kategori. Mange steder i teksten noterte jeg i tillegg funn som handlet om struktur og regler. Jeg følte at temaene i de ulike kategoriene gled over i hverandre og at kategoriene ikke var beskrivende for innholdet. Jeg forsøkte å dele inn annerledes ved å tenke hovedtema og undertema slik Braun og Clarke (2016) anbefaler at man gjør i fase tre. Jeg plasserte det fysiske rommet og struktur og elevmedvirkning under kategorien *Kontinuitet i organisering og struktur i barnehage og skole*. Jeg gikk gjennom alle de norskfaglige funnene og samlet de i hovedkategorien *Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen* og i underkapitlene bokstavinnlæring og språkleker, leseopplevelser og tekstopplevelser. I tillegg lagde jeg kategoriene *Kontinuitet i relasjoner og vennskap*, *Kontinuitet i tilnærming til lek*, *Bruk av overgangsobjekter som verktøy for å bedre sammenhengen i overgangen barnehage og skole* og *Samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for bedre sammenheng i overgangen*.

I fase fire gikk jeg gjennom temaene jeg hadde definert og kontrollerte at dataene innenfor samme tema hang sammen. Jeg forsøkte å lage skiller mellom temaene, men syntes det var vanskelig å lage kategorier med helt klare skiller. I kapittelet om *Kontinuitet i tilnærming til lek* har jeg samlet funn som handler om den frie leken, mens jeg har plassert funn rundt lekpregede arbeidsformer under kategorien *Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen*. Grunnen til at jeg valgte denne inndelingen var at jeg ville skille mellom hva leken som egen aktivitet kan bidra med i overgangen og hva leken kan bidra med i et faglig perspektiv. Da jeg gikk gjennom kategoriene igjen oppdaget jeg ting som var uklart eller lite underbygd i dataene. Det ble også tydelig at det er en skjevhet i dataene fordi jeg ikke fikk gjennomført observasjon og personlig intervju i barnehagen. Jeg tok derfor kontakt med lærerne på skolen for å oppklare og få utdypet blant annet hvordan de jobber med språkleker og for å få flere detaljer rundt hvordan de bruker de ulike rommene når de organiserer undervisningen. Jeg tok også kontakt med overgangslæreren for å få beskrivelser og bilder av de fysiske rommene i barnehagen for å bedre kunne beskrive disse.

I fase fem definerte og navnga jeg temaer ved å plukke ut sitater og episoder jeg syntes var ekstra interessante. I denne fasen løfter Braun og Clarke (2016) fram at det er viktig at man ikke bare gjentar det informantene har sagt eller gjort, men at man definerer hva som er interessant og hvorfor. Dette gjør jeg for eksempel ved å sammenstille et sitat fra læreren i skolen og et sitat fra overgangslæreren for å vise likheter eller forskjeller i hvordan de ser på

de voksnes rolle i lek.

5 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de empiriske funnene mine. Funnene er fra intervju med lærerne i skolen, fra observasjoner i skolen, fra skriftlige svar på oppfølgingsspørsmål til lærerne i skolen, fra skriftlige svar fra overgangslæreren og fra informasjon og bilder av barnehagen som er funnet på internett og intervju med barnehagelæreren via e-post. Jeg presenterer resultatene fra de ulike kildene sammen, og viser løpende gjennom teksten hvor empirien er hentet fra. Jeg har valgt å presentere funnene tematisk. Presentasjonen av funnene er strukturert etter kategoriene kontinuitet i organisering og struktur, kontinuitet i relasjoner og vennskap, kontinuitet i tilnærming til lek i barnehage og skole, kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen, bruk av overgangsobjekter som verktøy for å bedre sammenhengen i overgangen og samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole.

5.1 Kontinuitet i organisering og struktur i barnehage og skole

Organisering av undervisningen handler blant annet om hvordan dagen er lagt opp med timer og pauser, hvordan elevene er gruppert, arbeidsmåter, det fysiske rommet, klasseledelse og hvordan man bruker voksenressursene. Hverdagen i barnehagen og skolen kan oppleves som to helt adskilte verdener hvor det for et barn er vanskelig å se noen sammenheng. Jeg har organisert temaene etter inndelingen i teorikapittelet: det fysiske rommet og struktur og elevmedvirkning.

5.1.1 Det fysiske rommet

Barnehagen i min studie ligger i et villakvartal og består av en gammel villa og et lavt nybygg. På kommunens hjemmeside beskrives uteområdet til barnehagen som stort og variert og fra bildene ser man at de har ulike lekeapparater og en oppmerket sykkelvei. I tillegg disponerer barnehagen en lavvo og de har en fast turdag i uka. Overgangslæreren forteller at de har kjøkken med peis hvor de pleier å ha felles frokost for alle barna. Hun forteller videre at avdelingen med de eldste barna disponerer et stort rom med to store bord, hvor det legges til rette for ulike «bordaktiviteter» som tegning, veving og perling. Avdelingen disponerer også et mindre rom med lekemateriale som skal invitere til rollelek. Der har de dukker, vogner, tepper, bord og stoler og lekemat. Overgangslæreren forteller at de i 2.etasje har et møterom hvor det er en sofa og et bord. Der pleier de å ta med smågrupper for å lese og spille spill. I tillegg har de et formings- og legorom og en krok til samlingsstund. I barnehagen har de også

en stor felles garderobe som brukes til lek, felles samlingsstunder og «Mini-Røris» på tvers av avdelingene.

Det første som møtte meg da jeg kom til skolen for å observere var en stor skolegård som omkranset skolen og gymsalen. Skolen består av to store og én mindre bygning. I skolegården er det mange åpne plasser med fotballbane, lekeapparater, klatrevegg, bordtennisbord, husker og sandkasse. Skolen har en åpen planløsning og det undervises i landskap, ikke i klasserom. Arealet som første klasse disponerte besto av to ganske store rom med en skillevegg som kan åpnes mellom rommene. Med skilleveggene lukket blir rommene mer like tradisjonelle klasserom. Det hang ingenting på veggene den første gangen jeg observerte, mens det var hengt opp elevtegninger på veggene den andre gangen jeg var der.

Skolen i min studie er dermed utformet på en måte som stemmer godt med hva Broström (2009) beskriver som en typisk skoleutforming. Uteområdene er ofte store og åpne og skolen består av flere bygninger. Det kan være lange transportetapper som korridorer og trapper mellom undervisningsrommene. Skolene kan dermed oppleves store og uoversiktlige for et førskolebarn som er vant til barnehagen.

Det er ofte også mange flere barn på skolen enn i barnehagen. På skolen i min studie er det ca. 400 elever og på hvert trinn er det som regel 3 basisgrupper. I barnehagen var det tre avdelinger med ca. 45 barn totalt. Det er en trend i Norge at det blir færre og større skoler. På en gjennomsnittlig norsk skole går det 227 elever (2020) mens gjennomsnittet i 2010 var 201. Til sammenlikning går det i gjennomsnitt 48 barn i en barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021). Broström (2009) finner at de fysiske omgivelsene i barnehage og skole er til dels svært forskjellige og at det sammen med den store forskjellen i antall barn kan føre til store brudd i kontinuitet og dermed utrygghet hos en del barn.

Hvis man sammenlikner det fysiske rommet i barnehagen og skolen så kan man, satt litt på spissen, si at barnehagen gir inntrykk av å være en forlengelse av hjemmet mens skolen fremstår som en offentlig bygning eller en institusjon. Gold (2004) finner at barn ønsker seg klasserom med et mer hjemmekoselig preg, med lyse, romslige og ryddige omgivelser, gode stoler samt fleksibel innredning med møbler som kan flyttes og settes sammen. Videre ønsker barna seg en oppholdskrok med sofa og gjenstander som man ikke vanligvis finner i

skolemiljøet, som levende planter og dyr. Disse trekkene ved det fysiske rommet gjør at elevene føler seg velkomne og har mer lyst til å jobbe sammen. Mange barnehager er utformet arkitektonisk som vanlige hus, de har mange og små rom, egne kjøkken, sofakroker og hvilerom og minner på mange måter om et hjem. Skolene bærer på den annen side preg av å være bygd for kostnadseffektivitet og for å romme mange barn.

I klasserommet i første klasse som jeg observerte var pultene satt sammen til gruppebord og det var pulter og bord som dominerte innredningen av klasserommet, noe som resonnerer med hvordan Becher (2009) beskriver klasserommene i sine undersøkelser. Becher (2019) finner at klasserommene hun undersøkte ble dominert av pulter og bord og var innredet med tanke på å bevare struktur. Hun hevder at elevene er lettest å kontrollere når de sitter ved pulten sin og at dette samsvarer med det tradisjonelle synet på læring i skolen. For å kunne konsentrere seg om det læreren sier, må man sitte i ro ved en pult. Denne tanken bygger igjen på at læring skjer ved at læreren formidler noe til elevene og at eleven, på sin side, er en passiv mottager av kunnskap. Et stort antall elever, store rom og få voksne per barn kan gi lærerne lite valgfrihet med tanke på struktur og organisering i klasserommet. For å føle at man har kontroll blir man avhengig av at elevene sitter på plassen sin og er stille når de får beskjed om det.

Becher (2019) fant at elevene i klasserommene hun studerte satt sammen i grupper på to eller flere, men det var ikke lagt opp til noe reelt samarbeid mellom elevene som satt sammen. Mine observasjoner samsvarer langt på vei med dette. Pultene var satt sammen til gruppebord, men det var som regel ikke tillatt at elevene snakket med hverandre. Både i spisepausene og under arbeidet på stasjonene var det fokus på at elevene skulle sitte stille uten å snakke sammen. I barnehagene er derimot barna vant til å prate sammen med hverandre og med de voksne mens de spiser og leker.

Becher (2019) konkluderer med at klasserommene ikke avspeiler førsteklasingens behov for variasjon, bevegelse, mulighet for avgrensninger og lekende aktivitet. Jeg observerte imidlertid i min studie at rommene og voksentettheten ga ganske stor fleksibilitet til å dele inn elevene i ulike grupper og til å jobbe med varierte arbeidsformer, noe lærerne i intervjuet fortalte at de til en viss grad benyttet seg av. Maja forteller i sitatet under hvordan de bruker SFO-rommet i skoletiden:

Vi bruker SFO-rommet mye i løpet av uka til praktiske aktiviteter og lekbasert læring, blant annet språkleker i mindre grupper og praktisk matematikk.

Da jeg observerte stasjonsarbeid fikk jeg se hvordan de brukte de ulike rommene til å dele inn i grupper og jobbe med ulike aktiviteter. De hadde delt hele trinnet inn i grupper ut ifra hvor langt elevene var kommet med å trekke sammen lyder. Skilleveggen mellom klasserommene var slått opp slik at en lærer kunne ha ansvaret for de gruppene som satt der og jobbet. Med skilleveggen åpen var det ca. 40 elever i det store rommet. Gangen ble brukt til en oppgave hvor elevene skulle hente ord og derfor trengte å bevege seg rundt. Grupperommet og samlingsrommet ble brukt til grupper som hadde veiledet lesing. Disse rommene var helt adskilte fra de andre rommene og ga mulighet til mer uforstyrret arbeid.

Lærerne fortalte at de har praktisk matematikk med konkrete og språkleker i mindre grupper, men til tross for at lærerne hevder at de bruker mye lekpregede tilnærminger var det lite i funnene mine fra observasjonene som underbygget dette. De brukte rommene til å lage mindre grupper, men elevene satt fortsatt med ganske tradisjonelle aktiviteter. Med unntak av å legge puslespill og lage ord av bokstavkort var de andre oppgavene tradisjonelle «skoleaktiviteter» som å gjøre oppgaver i en bok, skrive av ord på lapper, stillelesing, øvingsoppgaver på iPad og veiledet lesing med læreren. På direkte spørsmål bekreftet en av lærerne funnene mine fra observasjonen. De har ikke fri lek eller timer hvor elevene kan velge hva de vil gjøre inne til tross for at de har bemanning og rom til å gjøre det.

Becher (2018) spør om innredningen av dagens klasserom, som hun betegner som strømlinjeformede, gjenspeiler det fokuset skolen har hatt på grunnleggende ferdigheter og kunnskap som lar seg måle av tester. Legger man Bechers forskning til grunn kan det hevdes at hvis intensjonene ved den nye læreplanen skal innfris, med økt fokus på lek og praktisk læring og på å utvikle elevenes evne til å være skapende, utforskende og kreative, kan det være behov for å gjøre grep i innredningen av skolene.

Imidlertid tyder mine funn på at det ikke nødvendigvis er det fysiske rommet som begrenser aktivitetene eller organiseringen. Første klasse disponerte rom av ulik størrelse, med fleksible løsninger som skillevegger og bord som var lette å flytte. De hadde et stort og åpent rom med lekemateriell og en krok med store puter de kunne bruke i løpet av skoledagen.

I «samlingsrommet» var det utkleddingstøy, lekekjøkken, biler og garasjer, byggeklosser i mange varianter og butikkutstyr som innbyr til samme type lek som barna er vant til fra barnehagen, og som overgangslæreren sier hun har inntrykk av at barna savner.

Manglende kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole i min studie går dermed mindre på selve utformingen av det fysiske rommet, og mer på bruken av det fysiske rommet. Førsteklassen i min studie utnyttet ikke potensialet som det fysiske rommet ga til å legge til rette for kontinuitet mellom barnehage og skole. Rommene innbyr til den type lek barna er vant med fra barnehagen, men lærerne benyttet seg ikke av dette potensialet i undervisningen. Min studie tyder dermed på at manglende kontinuitet mellom barnehage og skole knyttet til det fysiske rommet ikke alene kan løses ved å endre det fysiske rommet. Det er også behov for å bevisstgjøre lærerne på behovet for å utnytte mulighetene som ligger i det fysiske rommet for å legge til rette for en tryggere og mer sømløs overgang mellom barnehage og skole. En slik bevisstgjøring av lærerne vil kunne bidra til å forebygge den utryggheten som Broström (2009) peker på at mange barn opplever når det er stor diskontinuitet i de fysiske omgivelsene i henholdsvis barnehage og skole.

5.1.2 Struktur og elevmedvirkning

Overgangslæreren, Anna, fortalte på e-post om hvordan de pleier å organisere dagen i barnehagen. Ofte setter de i gang med ulike aktiviteter fra halv ti. Da er det gjerne formingsaktiviteter i forbindelse med temaet de holder på med. De deler barna i grupper, slik at en gruppe holder på med forming og resten er på avdelingen. Der har de det ganske fritt og kan velge selv hva de vil leke med. Halv tolv er det samlingsstund som varer frem til de spiser lunsj klokka tolv. Vår og sommer er de som regel ute resten av dagen og barna leker da fritt. De voksne legger til rette for ulike aktiviteter som snekring, lek med fallskjerm og rebus. I sitatet under oppsummerer Anna en av utfordringene hun opplever ved overgangen fra barnehage til skole:

Det er store deler av dagen i barnehagen hvor barna selv styrer hva de vil leke med og når, innenfor visse rammer. Dette er noe av det jeg opplever at barna i skolen savner. All den tiden de har til å leke i barnehagen. Selv om skolen blir flinkere til å legge til rette for lekbasert læring, vil den overgangen være stor og kan være utfordrende for noen.

Anna har inntrykk av at muligheten til å velge aktiviteter selv og mye tid til lek er det barna savner mest når de begynner på skolen. På spørsmål om hva skolestarterne selv sier om å begynne på skolen svarte hun at barna snakker om at de skal lære nye ting og lære å lese og skrive og at noen er bekymret for at de ikke kan alle bokstavene. De er nysgjerrige på gym og gleder seg til friminuttene. Videre er barna opptatt av at man må sitte stille og rekke opp hånda på skolen. Disse barnas forventninger resonnerer til en viss grad med tidligere forskning på barns tanker rundt skolestart. Brostrøm (2009) viser til to danske studier som tar for seg mer enn 700 seksåringer og deres forventninger til skolestart. Det viser seg at 12 prosent av seksåringene føler seg utrygge og engstelige, og 24 prosent regner med å møte lærere som skjeller dem ut og som kommanderer barna til å sitte stille. En del har inntrykk av at man på skolen må gjøre ting riktig og at man får kjeft av strenge lærere hvis man gjør feil (Broström, 2009).

Etter første dag med observasjon i første klasse satt jeg igjen med et hovedinntrykk av at lærerne var opptatt av struktur, trygghet og faste rammer. Det var stor voksentetthet og de voksne hadde definerte arbeidsoppgaver. To stod i garderoben for å ta imot barna, én ledet samlingsstunden, og én hilste på barna da de var på vei inn i samlingsrommet. Der inne hadde barna faste, navnedede plasser i en sirkel og det virket som de var klar over hva som ble forventet av dem. De kunne for eksempel danse og gjøre bevegelser til sangene, men skulle sitte stille og rekke opp hånda ved gjennomgang av dagen. Det var over femti barn samlet i dette rommet og det var musestille da læreren hadde ordet. Læreren gikk gjennom dagens timeplan og hva som skulle skje i de forskjellige timene. De to dagene jeg var på observasjon var det samling og stasjoner fra ni til halv elleve. Den første økta frem til mat var på halvannen time uten pause. Etter stasjoner var det matpause og friminutt frem til kvart på tolv. Den ene dagen var det lekegrupper ute i økta etter pausen og den andre dagen var det skriveøkt. Fra halv ett til kvart på ett var det samling og så var skoledagen slutt og de aller fleste barna gikk over på Skolefritidsordning.

Ved to tilfeller observerte jeg matpausen i første klasse. Elevene satt på gruppebord i de to klasserommene med fem til seks elever på hvert bord. Alle vasket hender, fant frem maten sin og ordenselevne hentet melk. Læreren ba alle om å bli stille før de fikk begynne å spise. Så skulle de spise i fem minutter helt rolig, uten å snakke sammen, før de leste bok. Den ene av lærerne startet en stoppeklokke. Læreren hysjet på de som pratet og sa: «Da minner jeg på: fem minutter helt rolig hvis vi skal lese.» Da de fem minuttene hadde gått begynte

læreren å lese. Han hjalp elevene med matbokser og drikkeflasker og hvisket noe til en litt urolig elev. Da matpausen var slutt gikk elevene ut til friminutt. Dette funnet peker mot det samme som Becher (2018) fant i sine undersøkelser av norske klasserom at elevene ofte sitter sammen, men uten at de samarbeider og at det forventes at de ikke skal prate sammen. Her satt elevene i tillegg vendt mot hverandre rundt et gruppebord, men matpausen ble brukt til å øve på å ikke snakke sammen. Lillejord (2017) mener at det skjer mer disiplinering av barn i skolen enn i barnehagen og mener at dette er noe lærerprofesjonen bør sette spørsmålsteget ved. Hun hevder at det er en tendens til å tro at barn lærer best ved å sitte stille og høre hvordan ting er. En slik tilnærming til læring var dominerende i førsteklassen jeg observerte. Jeg så få eksempler på at lærerne hadde dialog med barna i grupper eller i full klasse som kunne minne om en samtale. Ved høytlesning og i matpausen var det forventet at elevene skulle være stille, mens de i barnehagen har vært vant til at dette har vært situasjoner hvor man samtaler. Antallet barn i klassen i forhold til i barnehagen gjør det kanskje vanskeligere å få til gode samtaler hvor flere barn er delaktige, men man kunne lagt opp matpausene annerledes for å tilnærme seg den mer sosiale rammen barna er vant til rundt spisesituasjoner i barnehagen. Elevene kunne for eksempel pratet med hverandre i gruppene de satt i. De kunne fått eksempler på ting de kunne prate om, eller, hvis det var vanskelig å finne på noe, trekke lapper med samtaleemner. Læreren kunne være gjest og stillasbygger på ett bord av gangen og på denne måten skaffe seg et innblikk i elevenes sosiale kompetanse, bygge relasjoner til elevene og være rollemodell for hvordan man kan starte en samtale og hvordan man kan følge opp andres innspill i en samtale. En slik organisering av matpausen ville bygget på barnas tidligere erfaringer fra matpausene i barnehagen og ville dermed kunne bidratt til større grad av kontinuitet. I tillegg ville barna kunnet videreutvikle sin sosiale kompetanse ved at de selv måtte ta ansvaret for samtalen ved bordet.

Begge gangene jeg var i første klasse observerte jeg stasjonsundervisning. Organiseringen og aktivitetene på de forskjellige stasjonene var nesten identisk begge gangene. Ved oppstart av økta gjennomgikk lærerne stasjonene parallelt i de to klasserommene. Arbeidsformene var å legge puslespill, gjøre oppgaver i et hefte, lese stille i ei bok, skrive ord i skriveboka ved å herme etter ordkort, gjøre oppgaver på iPad og veiledet lesing. Det lå trafikklyslapper på de forskjellige bordene som fortalte hvor stille det skulle være. Læreren som gjennomgikk stasjonene minnet elevene på hva den røde lappen betydde: «Hvor mye lyd er det lov å lage på stillelesing?» «Null lyd» svarte en elev. Etter gjennomgangen stilte elevene opp på rekke

og en av lærerne ringte i ei bjelle. Da gikk alle elevene til den første stasjonen. Den veiledede lesestasjonen var på et eget rom og de andre aktivitetene foregikk i klasserommet. Det var en lærer på veiledet lesing, en som hjalp elevene i klasserommet og en som var på gangen med de som skulle gjøre oppgaver på iPad. Hver gruppe hadde et barn som var utpekt som *stasjonssjef*, som fikk et merke rundt halsen. De andre stilte opp bak stasjonssjefen som ga tegn til lærer når gruppa var stille og klare for å gå videre til neste stasjon. Stasjonssjefen skulle også oppsummere hvordan hun eller han syntes at gruppa hadde jobbet. «Vi prata litt», var en av stasjonssjefenes oppsummering. Da «stasjonssjefene» som var ledere på gruppa i stasjonsarbeidet skulle oppsummere hvor flinke de hadde vært til å samarbeide fortalte de hvor mye eller lite gruppa hadde pratet sammen. Det er et slags paradoks at et godt samarbeid kjennetegnes ved at man har pratet lite sammen. Dette resonnerer med Becher (2018) sine funn om at det er lite reelt samarbeid selv om elever sitter sammen i grupper.

Funnene mine viser at det er ganske stor forskjell på hvordan dagen er organisert i barnehage og skole. Mange barn har en forventning om at mye på skolen handler om å sitte stille og rekke opp hånda hvis man vil si noe (Broström, 2009). Dette underbygges av funnene mine. Det er store deler av skoledagen der det forventes at barna skal utøve selvdisciplin og sitte stille, stå stille, bevege seg stille og samarbeide stille. I første klasse har de en økt på morgenen som varer i en og en halv time. I løpet av de to morgenøktene jeg observerte var det ingen pauser eller fysisk avbrekk i løpet av disse 90 minuttene og det ble forventet at elevene skulle jobbe nærmest lydløst på de fleste stasjonene. Slik jeg nevnte i kapittel 5.1.1 er det ikke det fysiske rommet, i hvert fall ikke alene, som begrenser mulighetene for fysiske avbrekk i løpet av skoledagen.

Man kan argumentere for at elevene får hyppige skifter når man jobber i stasjoner, men byttene var også noe som skulle gjøres i stillhet. Vingdal (2018) trekker frem viktigheten av at de yngste elevene får pauser og at disse pausene kan bidra til å øke barnas evne til å vie oppmerksomhet til oppgaver. Tid til pauser og friminutt er likevel nedprioritert ved mange skoler og en del førsteklasinger har, som i mine funn fra første klasse, økter på 90 minutter uten pause (Vingdal, 2018). I stedet for at alle elevene skal stille opp stille før de går videre kunne de ha brukt skiftet til et fysisk avbrekk. Dette handler ikke bare om å få bevege seg, men å skape et avbrekk i det “skolske” og litt alvorlige og få lov til å leke i klasserommet, noe som igjen kunne bidratt til større grad av kontinuitet.

I intervjuet fortalte lærerne i skolen at de jobbet mye med å øve inn rutiner rundt stasjonsarbeid i starten. De delte trinnet i to slik at halvparten kunne være ute mens halvparten hadde stasjoner. I sitatene under beskriver lærerne i skolen hvordan de har jobbet med å innarbeide rutiner på stasjonsarbeid.

Susanne beskriver hvordan de innførte stasjoner:

Vi har innført stasjoner gradvis. Det har vi ikke gjort før og da har det ikke fungert like godt. Da har det vært litt vanskelig å hanke dem inn igjen.

Det har vært veldig fint å kunne være mange voksne. Å kunne hviske en ekstra gang til de som trenger det hva vi skal gjøre akkurat nå og vært nok voksne til å være overalt og gjøre det sikkert og trygt.

I sitatet over forteller læreren, Cecilie, om bemanningen, og læreren, Elisabeth, tilføyer:

Og så er det veldig forutsigbart med stasjoner. Det de lurer på er kanskje hvordan de skal finne riktig side i arbeidsboka, men det er ikke så mange andre spørsmål om hva som skal foregå, så det er på en måte veldig sikkert og trygt.

Læreren, Elisabeth, fortalte også at hun tror de fleste barna synes det er ålreit å jobbe med stasjoner fordi det er hyppige bytter og fordi de slipper å sitte lenge stille på et sted. Lærerne forklarte i intervjuet at hovedgrunnen til at de jobber med stasjonsundervisning er at de skal få jobbet med veiledet lesing. Lærerne trekker frem god bemanning og gradvis innføring av rutiner som suksessfaktorer for at stasjonsarbeidet fungerer godt. De legger vekt på trygghet, forutsigbarhet og hyppige skifter som fordeler ved denne organiseringen.

Læreren, Elisabeth, er bevisst på at barna i skolen opplever at de i mindre grad kan være med på å bestemme over sin egen hverdag i skolen:

Det er en stor overgang for barna. De går fra å kunne styre mye av dagen sin selv til å begynne på skolen hvor de blir fortalt hva de skal gjøre, når de skal gjøre det, hvordan de skal gjøre det og med hvem. Det er veldig styrt og fastsatt.

Lærerne på skolen har reflektert en del over hvordan barna opplever disponering av tid i skolen i forhold til i barnehagen. I intervjuet fortalte de blant annet at noen av elevene knapt nok rekker å komme ut før de må inn igjen i de korte friminuttene og at selv øktene lærerne tenker på som lange er mye kortere enn barna er vant til fra barnehagen. Læreren, Elisabeth, sier i denne sammenheng at ordningen med overgangslærer gjør at de blir mer bevisste på slike konkrete situasjoner hvor barna opplever at det kan være store forskjeller mellom barnehage og skole:

Når de var ute og skulle ha langfriminutt så var de ute i tre kvarter, noe jeg i utgangspunktet syntes var lenge. Da får man jo lekt mye, tenkte jeg. Men barna var jo vant til fra barnehagen at når de gikk ut så skulle de være ute i tre-fire timer og kunne leke masse forskjellig. Så da var det fint å gi dem litt mulighet til å utforske området.

Fremstillingen ovenfor viser at det er relativt lite kontinuitet i hvordan dagen er strukturert i henholdsvis barnehage og skole. I barnehagen har barna ofte mye valgfrihet, mens skoledagen i stor grad er styrt både når det gjelder tidsbruk og innhold. Det er nødvendigvis behov for en mer styrt dag i skolen enn i barnehagen, da det i skolen er langt flere barn per voksne, og man har læringsmål man skal oppnå som fordrer en viss struktur. Funnene i min studie tyder imidlertid på at bruddet i struktureringen av dagen i barnehage og skole er unødvendig stort, og at man ikke utnytter mulighetene som skolehverdagen gir til å legge til rette for større grad av kontinuitet i struktur mellom barnehage og skole. Eksemplene ovenfor viser at både matpause og stasjonsundervisning er elementer i skolehverdagen som potensielt kunne vært utnyttet til å legge til rette for større grad av kontinuitet mellom barnehagen og skole, men som snarere brukes til å øve på å være stille og følge instruksjoner - nettopp de karakteristikaene ved skolehverdagen som skolestarterne selv har en forventning

om at skal utgjøre det største bruddet i struktur mellom barnehage og skole (Broström, 2009).

5.2 Kontinuitet i relasjoner og vennskap

5.2.1 Voksenrollen

Jeg observerte lærerne i skolen i samspill med barna i lærerstyrte aktiviteter, i gruppesamtaler, i friminuttene og i frilek ute. Jeg opplevde dem som rolige og trygge voksne som var opptatt av at barna skulle lykkes. Lærerne ga støtte til barna både i faglige og sosiale oppgaver som skulle løses. De modellerte på tavla for å vise hvordan skriftlige oppgaver skulle løses, de var vennlige, hjelpsomme og observante når barna trengte hjelp med praktiske gjøremål, som å åpne drikkeflasker og i friminuttet hjalp en lærer to elever som kranget om en pinne som begge ville ha. Læreren løste konflikten ved å ta tiden slik at elevene fikk ha pinnen like lenge. Da elevene skulle leke i grupper minnet lærerne på kriteriene for et godt samarbeid og veiledet hvis noen trengte hjelp med å bli enige. Lærerne observerte leken og grep ikke inn med mindre noen trengte hjelp.

I intervjuet reflekterte lærerne over sin egen rolle i leken og Cecilie sier om de voksnes rolle:

Overgangslæreren var mye flinkere til å sette i gang med en lek ute. Og da var det mange som hang seg på og så ble det en felles lek. Da hun slutta var det flere av barna som syntes at det var dumt fordi hun var så flink til å leke med dem. Så det er nok noe de setter litt høyt og som vi kanskje bør bli flinkere på.

Overgangslæreren Anna virker å ha det samme inntrykket:

De voksne har en ulik rolle i lek i barnehage og skole. Dette er det mange grunner til. Barnehagen har færre barn per voksen. Jeg opplever en mer tilstedeværelse i lek i barnehagen enn i skolen.

Sitatene viser at de begge er bevisste på at de ansatte i barnehagen og skolen har ulike roller i leken. Overgangslæreren nevner mindre bemanning som en mulig årsak til at de

voksne er mindre delaktige i leken i skolen. I barnehagen er det et minimumskrav til bemanning som tilsvarer en voksen per seks barn. Til sammenlikning er minimumskravet i skolen at det skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1.-4.trinn (Utdanningsforbundet, 2021). Læreren, Maja, nevner også lavere voksentetthet i skolen når hun reflekterer over hvorfor lærerne er mindre delaktige i lek. I intervjuet sier hun at hun synes det kan være utfordrende å gå inn i leken fordi hun da mister oversikten over resten av elevene. Når den voksne er aktiv i leken har han eller hun imidlertid mulighet til å støtte barn som trenger veiledning i samspill med jevnaldrende og man kan påvirke barna og leken ved å være en god rollemodell. Man kan vise hvordan man inkluderer nye barn i leken og man kan tydeliggjøre positiv atferd ved å skryte av de barna som viser positiv atferd (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg får man god oversikt over eventuelle utfordringer elevene måtte ha i det sosiale spillet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I tillegg til lavere bemanning kan de voksnes ulike roller i leken kanskje også forklares med at de ansatte i barnehage og skole har ulikt syn på relasjonen mellom voksne og barn. Hogsnes og Moser (2014) viser til funn som tyder på at de pedagogiske lederne i barnehagen er mer opptatt av barn-voksen-relasjonen i overgangen enn førsteklasselekerne er. De ulike prioriteringene kan ha sammenheng med at barnehagen har yngre barn og at barn-voksenrelasjonen prioriteres i stor grad (Hogsnes & Moser, 2014). Det kan dermed tenkes at de voksne i barnehagen har nærmere relasjoner til barna enn det lærerne har på skolen. Broström (2009) viser til en dansk undersøkelse hvor 24% av barna som skulle begynne på skolen hadde forventninger om at lærerne i skolen var strenge autoritetsfigurer som var opptatt av at barna skulle gjøre ting riktig. Læreres deltagelse i lek kan være med å gjøre forholdet mellom den voksne og barnet mer symmetrisk ved at den voksne tilpasser seg barnet, noe som igjen kan motvirke at barn er engstelige for læreren i overgangen.

Oppsummert kan man si at funnene mine viser at både overgangslæreren og lærerne på skolen er bevisste på forskjellen i de voksnes rolle i lek. Denne forskjellen kan tyde på en viss grad av diskontinuitet i overgangen. Mulige årsaker til dette kan være mindre voksentetthet i skolen enn i barnehagen og/eller at de ansatte har ulikt syn på relasjonen mellom barn og voksen. For å legge til rette for bedre kontinuitet hadde det vært nyttig at de ansatte i barnehagen og skolen sammen reflekterte over voksenrollen og

potensialet den voksnes deltakelse i lek har i relasjonsbygging.

5.2.2 Relasjoner og vennskap mellom elevene

Da jeg observerte elevene i friminuttene på skolen var alle elevene i lek. I intervjuet fortalte lærerne at de i begynnelsen satte av mye tid til frilek ute og lek organisert i lekegrupper. Begrunnelsen for dette var at elevene skulle bli kjent og bli tryggere i gruppa. Cecilie beskriver intensjonen med lekegruppene i sitatet under:

Vi hadde mye fokus på aktiviteter i starten og da kom også lekegrupper inn for at barna skulle bli kjent innad i de nye gruppene og skape nye relasjoner og ikke bare henge rundt med de fra barnehagen. Og som hjelp til de som ikke hadde så mange fra før.

Barnehagen og skolen samarbeider om en del aktiviteter i forbindelse med overgangen. I sitatet under forteller overgangslæreren, Anna, om noe av det hun synes er viktig for å få til en god overgang:

Det er viktig at barna vet hvem lærerne er og har kjennskap til flere elever de begynner på skolen med. Ikke bare de barna som de har gått i barnehage med. Skolen arrangerer treffpunkt på skolen på våren hvor alle barnehagene i kretsen blir invitert. Da har vi grilling, lek, besøk på skoleområdet og skolestartene får treffe faddere.

Både lærerne på skolen og overgangslærerne er opptatt av at barna skal danne nye relasjoner. Det er ingen av dem som nevner det å bevare vennskap som viktig i overgangen, noe forskning mener er viktig for at barna skal oppleve kontinuitet. Hogsnes og Moser (2014) understreker viktigheten av å ta vare på venner i overgangen. De skriver at det er lettere for barn å håndtere de nye kravene og forventningene i skolen når de har en trygg base av venner. Ruud (2010) anbefaler lekegrupper for å gi oversikt, struktur og trygghet. I slike lekegrupper deler de voksne inn barna i grupper og støtter barna i samspillet i leken. Lekegruppene kan både bidra til å bevare relasjoner og danne relasjoner mellom barn som ikke kjenner hverandre fra før. På skolen i min studie hadde de mye lek i grupper ute. Disse gruppene

skiftet fra gang til gang slik at de kanskje ikke i like stor grad egnet seg som arena for å danne nye vennskap.

5.3 Kontinuitet i tilnærming til lek i barnehage til skole

I kommunens plan for overgangen er lek nevnt som et av fokusområdene. Gjennom observasjon og uttalelser i intervjuene fikk jeg inntrykk av at pedagogene både i barnehagen og skolen har mye fokus på lek, både lekpregede arbeidsformer og den frie leken, selv om sistnevnte har en helt annen rolle i skolen enn i barnehagen. Jeg vil i dette kapitlet presentere funn som omhandler den frie leken. De lekpregede arbeidsformene blir presentert i kapittel 5.4.

Overgangslæreren, Anna, beskriver i sitatet under den «typiske» leken i barnehagen:

Barna leker mye rollelek. Denne preges ofte av ting de har opplevd og erfart som de tar med seg inn i leken og kan variere fra dag til dag, eller at leken fortsetter over flere dager/uker. I barnehagen har barna god tid på å leke, de kan være i en rollelek flere timer sammenhengende. Når barna kommer i skolen har de mer begrenset tid til frilek, siden dette ofte skjer i friminuttene som er på 15 eller 45 minutter. Dette er en stor endring fra det barna er vant med, og kan for mange være vanskelig.

Overgangslæreren, Anna, beskriver videre leken i skolen som mer voksenstyrt og med et lekbasert innhold. Hun trekker frem at lærerne i skolen er flinke til å legge til rette for varierte aktiviteter som er lekbaserte:

Slik jeg oppfatter det er det stor forståelse for at 5-6-åringene ikke er modne for å sitte rolig på en stol og lytte til en voksen. Lærere i skolen er spontane, legger til rette for mer utetid, forlenger friminutt og gir kreative oppgaver hvor barna bruker kroppen sin.

Jeg observerte barna i fri lek i skolen ved flere anledninger. Da virket det som de var blitt godt kjent og trygge på uteområdet. Det var mye og variert lek. Mange lekte i en stor vanddam. To jenter lekte hund og eier og hadde laget et bur av to mål som de satt inntil hverandre. Noen tegnet med våte pinner på en vinduskarm og en gutt løp med to pinner som var økser. I en økt

etter storefri observerte jeg «lekegrupper». Her ble elevene delt i grupper og skulle samarbeide om å bestemme hva de skulle leke. Lærerne gikk på forhånd gjennom kriteriene for samarbeidet; alle skulle være enige og de skulle komme raskt i gang. Hvis de klarte å bli enige og å leke fint sammen på gruppa fikk de en «lekestjerne». Når klassen til sammen hadde samlet 30 lekestjerner skulle de få en premie. Hogsnes (2014) understreker viktigheten av at skolen legger til rette for lek som kan foregå over tid, for at barn skal oppleve sammenheng og få mulighet for å overføre egen kompetanse i overgangen. Funnene mine viser at skolen til en viss grad legger til rette for lek slik Hognes beskriver det, men det kan diskuteres i hvilken grad leken jeg observerte var fri. Lillemyr (2014) bruker tre dimensjoner for å beskrive lekens særpreg: lek er frivillig, lek er indre motivert og lek er preget av fantasi. Ett av kriteriene for samarbeidet var at alle på gruppa skulle være enige i hva som skulle lekes, noe som førte til at elevene inngikk ganske mange kompromisser og ble begrenset i valg av lek.

Under observasjoner så jeg ikke lek brukt som avbrekk eller lek inne. På spørsmål om i hvilken grad elevene får velge aktiviteter i skoletiden svarer læreren, Cecilie, at de har hatt lite av at elevene får velge mellom leker inne, men at de prøver å organisere dagene slik at det blir mye lek i undervisningen både ute og inne. Slik jeg ser det er lærerne i skolen opptatt av å bruke lek til å skape relasjoner og også til en viss grad å bruke lekpregede arbeidsformer i undervisningen. Jeg fikk inntrykk av at det ble lagt lite til rette for rollelek og den helt frie leken på skolen i forhold til i barnehagen. Sommer (2018) trekker frem økt selvkontroll, en hyggeligere sosial atferd og større kreativitet som gevinster av den frie leken. Til tross for dette finner Lillejord et al. (2018) at lærerne ikke ser tilstrekkelig læringspotensial i lek og at de mangler kompetanse på å tilrettelegge for lek. Dette kan være en av årsakene til at det ikke ble lagt større vekt på den frie leken i skolen i min studie. En konsekvens av dette kan bli at barna bare får leke i friminuttet når de begynner på skolen. Lillejord et al. (2018) foreslår at det settes av mer tid til lek i skolen, at rom utnyttes mer kreativt, at lærerne deltar mer aktivt i barnas lek og de bør skape leksituasjoner og utnytter læringsmuligheter som oppstår.

Oppsummert kan man si at lærerne både i barnehage og skole er opptatt av lekens potensiale til å danne relasjoner mellom elevene. Funnene i min oppgave kan tyde på at de ansatte i barnehagen i større grad ser verdien av at de voksne deltar i leken og at de i større grad vektlegger den frie leken. Overgangslæreren gir uttrykk for at barna savner leken når de begynner på skolen, noe som igjen kan bidra til opplevelse av diskontinuitet. Lærerne i skolen legger til rette for lek ute, men kan med fordel bruke rommene inne mer kreativt til lek og til å

gi elevene økt grad av valgfrihet. Det kan virke som lærerne fortsatt ikke har innsett lekens potensiale fullt ut.

5.4 Kontinuitet i den begynnende lese- og skriveopplæringen i barnehage og skole

Den begynnende lese- og skriveopplæringen er et sentralt element som omfavner mye av innholdet i norskfaget det første året i skolen. I skoleforberedelser i barnehagen er det også i større eller mindre grad fokus på lese- og skriveopplæring. I de lokale planene fra kommunen er det lagt vekt på at det skal være sammenheng og progresjon i læringsinnholdet i barnehagen og skolen. Planene legger opp til metodefrihet og lar det være opp til den enkelte barnehage og skole *hvordan* det skal jobbes. I barnehagens planer legges det vekt på lek, begrepslæring og samtaler i språkundervisningen. I lese- og skriveplanen til skolene trekker man fram arbeidsmåtene læring gjennom lek, stasjonsundervisning, veiledet lesing, oppdagende skriving og høytlesning. Jeg vil i dette kapitlet presentere eksempler fra arbeid med bokstavinnlæring, leseopplevelser og tekstskaping.

5.4.1 Bokstavinnlæring og språkleker

Overgangslæreren, Anna, forteller at de i barnehagen har «klubb» en dag i uka hvor målet er å vekke interessen for tall og bokstaver, samt å jobbe med selvregulering og utvikling av sosiale ferdigheter. Overgangslæreren trekker frem at arbeidet skal være lekbasert og noe barna gleder seg til. Hun beskriver arbeidet med lek med bokstaver slik:

Vi har en stor magnetavle og bokstaver med magneter på baksiden. Barna har stor interesse for bokstaver og synes det er spennende å sette sammen ulike bokstaver og lage «tulleord». Etter at barna har satt sammen flere bokstaver, leser en voksen det høyt, og det synes de er kjempemorsomt! Vi «leser» bokstav for bokstav og barna får da kjennskap til hvilken lyd de ulike bokstavene har, og hva de heter. Barna vil også lage sine egne navn, navnene til mamma, pappa, søsken og lignende.

Slik overgangslæreren beskriver denne økten høres det ut som dette er en lystbetont og lekpreget arbeidsmåte som vekker lærelyst hos barna. Disse arbeidsformene har fokus på å koble lyder og bokstaver sammen og å trekke sammen lyder. Barna er med på å forme undervisningen og får trekke inn noe de er opptatt av, sitt eget navn og navn på

familiemedlemmene sine. I sitatet under forteller læreren, Maja, at de i første klasse har endret arbeidsformene, etter råd fra overgangslæreren fordi de hadde lagt opp til for lange økter og for mye stillesitting:

Vi har jo endra litt på hvordan vi har introdusert bokstaver. For i starten så hadde vi jo ikke stasjoner og da husker jeg at overgangslæreren minnet oss på at barna ble sittende lenge stille og spurte om vi kunne gjøre det på en annen måte.

Lærerne fortalte videre at de gikk over til å jobbe med bokstavgjennomgangen som stasjonsundervisning og at de forsøkte å legge opp til aktiviteter som bygget på arbeidsformer fra barnehagen. På stasjoner har de lagd dagens bokstav i plastelina, perlet bokstaver, brukt legoklosser til å forme bokstavene, spilt rimspill, hvor man skal finne ord som rimer, og lagd ord med bokstaver på melkekorker og pokemonkort. Pokemonkort er bokstavkort med bilder av Pokemonfigurer. Når man former bokstaver i og med forskjellige materialer tar man i bruk flere sanser for å lære og dermed veves det kognitive og kroppslige sammen (Sæbø, 2011). Fordelen ved estetiske tilnærminger er at de aktiviserer flere felt i hjernen, noe som igjen fører til at man husker bedre.

Læreren, Elisabeth, refererte i intervjuet til en samtale hun hadde med noen elever om stasjoner:

Da vi hadde hatt stasjoner et par ganger så var det noen elever som fortalte at de likte stasjoner. Da jeg spurte hvorfor de likte det svarte de: «Jo, for det er akkurat som å leke.» Og det har jeg aldri tenkt på egentlig at de kan se på det som en lek. At de beveger seg i noe som er lekpreget, men de gjør jo det.

I sitatet over ga barna uttrykk for at de opplevde stasjoner som en lekpreget arbeidsform. I hvilken grad noe oppleves som lek er avhengig av hvilken følelse aktiviteten gir barnet. Lillejord et al. (2018) understreker at hvis lekpreget undervisning skal oppfattes som lek må den inneholde noen av lekens kjennetegn; fantasi, kreativitet, forestillingsevne, sosiale relasjoner og kommunikasjon. Da jeg observerte stasjoner var de ulike arbeidsformene å pusle, gjøre oppgaver i et hefte, lese stille i ei bok, skrive ord i skriveboka ved å herme etter ordkort, gjøre oppgaver på iPad og veiledet lesing. Ikke noen av disse aktivitetene er preget av

kjennetegnene Lillejord et al. (2018) bruker for å beskrive lekpregede arbeider, kanskje med unntak av den frie tegneoppgaven. I intervjuet refererte lærerne til aktiviteter de hadde hatt på stasjoner tidligere som hadde et tydeligere preg av lek og det kan hende det var disse aktivitetene barna betegnet som lek i sitatet over. Imidlertid kunne man også innenfor rammene av de aktivitetene som inngikk i stasjonsundervisningen jeg observerte skapt et tydeligere preg av lek. På veiledet lesing kunne man for eksempel gitt en tegneoppgave og på samlingsrommet kunne man hatt rammelek som inspirasjon til å ta i bruk skriftspråket slik Broström (1995) & Håland (2015) foreslår. I denne leken gir læreren klare rammer for leken og har noen mål for det faglige innholdet. Butikk, veterinær, legekontor og flyplass kan være arenaer som gir rammer for denne type lek og hvor målet kan være både å jobbe med begreper og inspirere elevene til å ta i bruk skriftspråket. Når skrift har en funksjon i leken så øker lese- og skrivekompetansen hos barna Broström (2002). Leken tematiserer også ulike funksjoner ved språket og skriving – gjennom de ulike rollene utfører elevene ulike skrivehandlinger. For eksempel å beskrive og samhandle. Til butikken kan elevene lage prislapper og handlelister, hos veterinæren og på legekontoret kan de skrive resepter og journaler, og på flyplassen pass og billetter.

I intervjuet kom det frem at det jobbes med språkleker både i barnehagen og på skolen. I barnehagen jobbes det med lytteleker hvor de har fokus på første og siste lyd og på å telle antall lyder og stavelser. De jobber med rim og regler ved å bruke barnebøker skrevet på rim eller ved å lage rimeeventyr med bilder, kort eller konkreter. I et rimeeventyr bruker man ord som rimer og bygger eventyret rundt dette. Læreren, Maja, referer til lese- og skriveplanen og sier at de ifølge den skal ha språkleker minst fire ganger i uka. Hun forteller videre at de har jobbet med språkleker ved å ta ut grupper i korte økter, som en del av veiledet lesing og på uteskole. De har brukt klypekort for å jobbe med fonologisk bevissthet ved lytte ut lyder i ord når de har jobbet individuelt. Kortene har for eksempel bilde av en saks med tre bokstaver ved siden av. Man løser oppgaven ved å sette en liten klesklype ved første lyd eller siste lyd i ordet eller ved ordet som rimer. Lærerne forteller at de også har brukt språkleker i forbindelse med opprop. Da har for eksempel elevene svart med første eller siste lyd i navnet sitt.

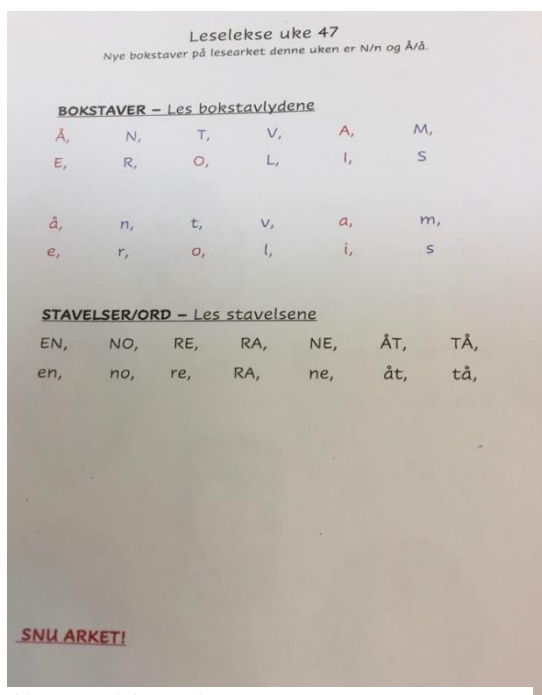
Oppsummert viser observasjonene og uttalelsene hvordan de både i barnehagen og på skolen jobber med lekpregede og til dels estetiske tilnærminger for å øke barnas fonologiske bevissthet. Observasjonene tyder også på at det er god kontinuitet i hvordan det jobbes med bokstavinnlæring og språkleker. Arbeidet med bokstavinnlæring samsvarer, i barnehagen med

Rammeplanens mål: « barna skal leke, eksperimentere og improvisere med rim, rytme, lyder og ord» og i skolen med kompetansemålene etter 2. trinn hvor det står at elevene skal «kunne leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord». Både i barnehage og skole i min studie legges det vekt på å etablere en lystbetont og lekpreget arbeidsmåte som vekker lærelyst hos barna. Skolen har etter råd fra overgangslæreren endret sin arbeidsmåte nettopp med henblikk på å sikre bedre kontinuitet mellom barnehage og skole og introdusert stasjonsundervisning som et sentralt virkemiddel for å oppnå dette. Barna bekrefter selv at dette oppfattes som en mer lekpreget form for læring. Imidlertid er det viktig at lærerne opprettholder og forsterker fokuset på lekpregede og estetiske arbeidsformer for å bidra til barnas bevissthet på språkets fonologiske side. Dette vil igjen kunne gi økt lærelyst og enda større grad av kontinuitet mellom barnehage og skole.

5.4.2 Leseopplevelser

Veiledet lesing

En av arbeidsformene jeg observerte i første klasse var veiledet lesing. Veiledet lesing er i kommunens planer nevnt som en av arbeidsformene det skal jobbes med i første klasse. Lærerne fortalte at de jobber med veiledet lesing to ganger i uka mens de har stasjonsundervisning. Gruppene på veiledet lesing er satt sammen etter nivå og det er leseleksa de bruker som tekst til veiledet lesing.



Bilde 3: Leseleksa, side 1



Bilde 4: Leseleksa, side 2

Leseleksa er et ark med bokstaver og stavelser på den ene siden og en kort tekst på den andre siden. (Se bilde 3 og 4).

Stasjonen med veiledet lesing var på et eget rom og var lærerstyrt. Før de startet å lese spurte læreren om noen husket hva teksten handlet om. De snakket også om bildene og læreren stilte spørsmål som koblet bildene til teksten. «Er det en som ser litt syk ut?», spør læreren. En elev svarer: «Ja, han med snørr». Læreren blir her en stillasbygger som retter elevenes oppmerksomhet mot forskjellige elementer i teksten og hvor målet er at elevene skal utvikles til å bli selvstendige lesere (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Etter å ha snakket litt om bildene leste barna teksten sammen ved å veksle på å lese lyder og stavelser i kor og én og én. Etter 12 minutter var det tid for å bytte stasjon. I veiledet lesing anbefaler Klæboe og Sjøhelle (2013) at man har tydelige mål for hver læringsøkt og at veiledningen fra lærer deles i fire faser. I motivasjonsfasen aktiverer læreren barnas førforståelse ved å samtale om tittel på boka og eventuelt forsidebildet og å knytte dette til barnas tidligere erfaringer og opplevelser. I neste fase, leseforståelse, leser elevene høyt og læreren følger med på lesestrategi og hjelper med å utvikle disse videre. I denne fasen snakker man om ord og begreper i teksten. I etterlesingsfasen bør læreren snakke om innholdet og oppsummere målet for leseøkta. I siste fase, etterarbeidsfasen, anbefaler Klæboe og Sjøhelle (2013) at barna skriver eller tegner noe fra teksten. På de 12 minuttene gruppene hadde på veiledet lesing rakk de ikke de to siste fasene Klæboe og Sjøhelle (2013) anbefaler. Det ble altså ikke tid til å oppsummere målet med økten eller til å skape et estetisk uttrykk som respons på teksten. For å rekke over alle de anbefalte fire fasene, kunne det vært lagt opp til at det skulle jobbes med innholdet i tekstene både før og etter stasjonen med veiledet lesing. Ved å trekke inn estetiske og lekpregede arbeidsformer i oppsummering og etterarbeid kan man fordype seg ytterligere i teksten. Østern (2008) understreker at barna ved å omskape en tekst til en tegning eller til en multimodal tekst må velge ut noen trekk fra det de har lest og dermed aktivt forholde seg til teksten, noe som igjen innebærer tolkning, meningsskaping og en dypere forståelse. Til veiledet lesing bruker man ofte lesehefter med mye bilder, noen få ord på hver side og med gjentakelser. I Cappelens serie med lesehefter, *Simsalabim*, handler det på de letteste nivåene ofte om dyr. Ett av disse heftene heter *Den lille bjørnen* og handler om hva den lille bjørnen gjør: den lille bjørnen våkner, den lille bjørnen fisker, den lille bjørnen spiser. Arbeidet med denne boka kan knyttes til estetiske og lekende tilnærminger som før eller etterarbeid. Boka kan lekes ved at barna er bjørner og gjør det samme som bjørnen i boka, eller mimer at de er bjørnen. Man kan leke og synges *Bjørnen sover*, tegne eller male bjørner og leke eller lage

filmer med bjørnefigurer. Disse aktivitetene kan være organisert som en av de andre stasjonene eller som en selvstendig aktivitet. Man kan da samtale mer om emnene fra bøkene og kan knytte arbeid med ord og begreper til aktivitetene.

Til tross for at lærerne ikke rakk å jobbe med etterlesing og etterarbeid av teksten samsvarte arbeidet deres med veiledet lesing med det Klæboe og Sjøhelle (2013) trekker frem som en styrke ved metoden: veiledet lesing gir mulighet til eksplisitt avkodingstrening ved at elevene sammen med lærer, i kor eller alene kan lese en tilpasset mengde tekst flere ganger. Med eksplisitt menes her direkte, tydelig instruksjon og modellering fra læreren. Elevene trenger øvelse og erfaring, gjerne gjentatte lesinger av samme bok for å bli gode lesere. Barna jeg observerte leste teksten flere ganger. Lærerne gjennomgikk teksten på mandag, så skulle elevene lese den hjemme hver dag og på onsdager leste de teksten sammen på gruppa med veiledet lesing.

På spørsmål om gevinster av å arbeide med veiledet lesing svarer Elisabeth:

Man kommer jo veldig tett på. Du får fort kartlagt hvem det er som klarer å trekke sammen stavelser og hvem som ikke kan alle bokstavene vi har vært gjennom. Og så kan vi sette inn styrkende tiltak veldig fort.

Lærerne på skolen fortalte videre at de tar ut de elevene som ikke husker alle bokstavene i noen minutter hver dag. Da får de repetert bokstavene de ikke kan og får lese litt med læreren. Lærerne fortalte også at de kommer til å gå over til nivådelte lettlestbøker når de har vært igjennom alle bokstavene. I intervjuene virket lærerne i skolen mest opptatt av at veiledet lesing kan brukes som metode for å jobbe med avkoding og til å drille bokstaver, noe som kan forandre seg etter hvert som tekstene blir lengre og gir flere aspekter å jobbe med. Da jeg observerte lærerne som jobbet med veiledet lesing var de imidlertid opptatt av å hente frem elevenes førforståelse og å bruke bildene aktivt i teksten. Dette kan tyde på at lærerne også var opptatt av å bruke veiledet lesing for å jobbe med leseforståelse selv om de ikke trakk frem dette i intervjuet.

Lærerne fortalte i intervjuet at de jobbet med veiledet lesing på stasjoner to ganger i uka noe som utgjør en ganske stor del av norskundervisningen. Palm & Stokke (2013) er kritiske til at

man bruker en så stor andel av timene i norsk på stasjonsarbeid. Kritikken går i hovedsak ut på at de andre stasjonene som er ment å være selvgående gir varierende utbytte og at man sitter igjen med lite tid til muntlig fortelling, samtale om litteratur og skriving av lengre tekster i norskundervisningen (Palm & Stokke, 2013). 12 minutter på stasjonen med veiledet lesing gir ikke mye tid eller rom for samtale rundt teksten, og akkurat denne samtalen mener forskerne er avgjørende for barns utvikling av litterasitet, altså at man kan ta stilling til budskapet i tekster innenfor ulike sjangere og at man har evnen til kritisk tenkning i møtet med litteratur. Barns ordforråd, eller vokabular, viser seg å være den faktor som tydeligst kan predikere barns mestring av det å lære seg å lese og skrive (Aukrust, 2005). Dette understreker viktigheten av at man i tillegg til veiledet lesing og stillelesing må planlegge for leseopplevelser i fellesskap som gir rom for samtaler om litteratur som går mer i dybden enn man har tid til i forbindelse med veiledet lesing. En slik leseopplevelse kan være høytlesing i hel klasse.

Veiledet lesing kan til en viss grad sammenliknes med høytlesing med en mindre gruppe i barnehagen. Jeg fikk ikke observert hvordan de jobbet med leseopplevelser i barnehagen, men overgangslæreren, Anna, fortalte at barna fikk velge bøker fra en bokhylle som de leste sammen med andre barn eller med en voksen. Sandvik referert i Gjems og Slettner (2015) rapporterte i sin undersøkelse om liten oppmerksomhet fra barnehagelærerne mot sentrale språklige aktiviteter i forbindelse med lesing med barna. Samtidig er det en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealder og deres mulighet for å lære og lese og skrive (Gjems & Slettner, 2016), noe som kan tyde på at de ansatte i barnehagen bør bli mer bevisst på gevinstene av leseopplevelser og samtale om litteratur.

Oppsummert mener lærerne i studien at veiledet lesing har klare gevinster, og de bruker en relativt stor del av undervisningen til stasjonsbasert veiledet lesning. Det fremstår som om de lykkes med ett av hovedmålene med denne arbeidsformen – å legge til rette for eksplisitt avkodingstrening. Imidlertid fremstår det som en utfordring å implementere den i tråd med anbefalingene; de arbeider kun med to av Klæboe og Sjøhelles (2013) fire anbefalte trinn, og arbeidet med veiledet lesning ser ut til å resultere i at norskundervisning i for stor grad blir stasjonsbasert, noe som igjen kan gi lite tid til helklassesamtaler hvor man diskuterer ulike sider ved litteratur. Arbeidet med veiledet lesing slik det organiseres i dag gir heller ikke rom for lekpreget eller estetisk bearbeiding av tekstene. Samarbeid og bevissthet rundt arbeidet med leseopplevelser i barnehage og skole og økt fokus på arbeidsformer som samtale, lekpreg

og estetiske tilnærminger kunne bidratt til en mer helhetlig og sammenhengende leseopplæring.

Høytlesning

Overgangslæreren, Anna, skriver på e-post at de i barnehagen har jobbet med eventyret *Skinnavotten* og knyttet dette til temaet vennskap. Hun beskriver at de ofte starter arbeidet med eventyr ved at læreren forteller eventyret. I formidlingen av eventyret bruker den voksne konkreter og barna er delaktige i formidlingen. Hun forteller om hvordan de har jobbet videre med eventyret:

Vi har funnet bilder av de ulike dyrene i eventyret og brukt disse som utgangspunkt for samtaler i samlingsstund. Vi har funnet fakta om dyrene på bakgrunn av barnas interesse for dyr og vi har øvd på de morsomme navnene som rimer, snakket om hvilke andre ord vi vet som rimer og lagd tulleord.

Dette funnet resonnerer med kompetansemålene for leseopplæringen i skolen som omhandler «å leke med rim og rytme» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26) og målet «leke, eksperimentere og improvisere med rim, rytme, lyder og ord» i Rammeplanen.

Overgangslæreren, Anna, forteller at de som etterarbeid jobber med gjenfortelling og dramatisering i forbindelse med eventyret og at de da deler elevene inn i mindre grupper. Læreren, Elisabeth, sier i intervjuet at de også i skolen har hatt eventyr som tema. De jobbet med eventyrene *Skinnavotten*, *Pannekaka* og *Gullhår* og *De tre små grisene*. Som introduksjon til eventyret skrev barna «jeg ser»-setninger til et bilde fra eventyret. Neste dag leste læreren eventyret fra en eventyrbok. De leste originalversjonen av eventyrene og brukte ikke billedstøtte eller konkreter ved høytlesningen. I tillegg til å få beskrevet arbeidet med eventyr observerte jeg at lærerne leste høyt i matpausen. Til tross for at det var mange vanskelige ord og også ganske komplisert handling stoppet ikke læreren opp for å snakke om teksten og viste heller ikke bildene fra boka. I eksemplene på høytlesning fra barnehagen og skolen kan det virke som det er mindre fokus på selve formidlingen av eventyret og å trekke elevene med i høytlesningen og i det man har lest i skolen, noe som harmonerer dårlig med kompetansemålene. Der står det at elevene skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26). Gjems og Slettner (2016) understreker også

betydningen av samtale og høytlesing i barns tilegnelse av tidlig litterasitet. Videre hevder de at barnas egen språklige aktivitet er avgjørende for hva de lærer av ord og om språk. Samtidig er Palm og Stokke (2013) bekymret for at man mister en del av klassefellesskapet og at det blir lite tid til muntlig fortelling og samtale om litteratur hvis man bruker de fleste norsktimene i uka på stasjonsundervisning. Det blir derfor viktig at man i både barnehagen og skolen legger til rette for gode samtaler om og bearbeiding av litteratur jmf. oppsummeringen av funnene om veiledet lesing.

Lærerne i skolen fortalte at de jobbet med dramatisering av eventyrene. De delte elevene i mindre grupper og hver lærer hadde ansvar for to-tre grupper etter hvor selvstendig de trodde elevene var i stand til å jobbe.

De måtte selv fordele roller og finne ut hvordan de skulle legge opp skuespillet. De fikk relativt frie tøyler, men mye hjelp og støtte fra de voksne. Elevene brukte mange av detaljene i eventyret, men fikk også frihet til å gjøre endringer så lenge de holdt på hovedstrukturen.

I sitatet over beskriver læreren, Elisabeth, hvordan de organiserte arbeidet med dramatisering. Det kommer frem at lærerne på forhånd har tenkt på hvordan de kan legge til rette for at elevene skal lykkes i å jobbe selvstendig og med å samarbeide. Drama er en estetisk arbeidsform hvor elevene får ta i bruk hele seg (Sæbø, 2016). I og med at elevene bruker kroppen til å iscenesette handlingen erfarer de det de har lest eller blitt fortalt fra innsiden. De tolker også teksten fordi de velger ut komponenter fra teksten de vektlegger i dramatiseringen (Østern, 2008), noe som kan gi en dypere forståelse. Dramatisering har mye til felles med rammelek og har derfor både et estetisk og lekent preg. Østern (2008) omtaler arbeidet med dramatisering som estetisk transformasjon. I dette arbeidet ligger det en alvorlig lekenhet, noe som er viktig for elevenes engasjement og læring. Arbeidet med dramatisering harmonerer også med kompetansemålet «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26.

Funnene mine peker mot at arbeid med dramatisering i forbindelse med høytlesing av eventyr kan gi et godt grunnlag for kontinuitet mellom høytlesningsaktivitetene i barnehagen og i skolen, hvor man benytter seg av de samme eventyrene i barnehage og skole. Imidlertid

fremstår det som det er mindre fokus på selve formidlingen av eventyret og å trekke elevene med i både leseopplevelsen og samtalen i skolen. Med økt fokus på samtale i forbindelse med høytlesing i skolen kan man både imøtekomme målet om at elevene skal lytte til og samtale om skjønnlitteratur og man kan legge til rette for enda bedre kontinuitet mellom barnehage og skole.

Stillelesing

Overgangslæreren, Anna, forteller at de i barnehagen ofte tar med seg smågrupper til et møterom med sofa og bord. Der er det en reol med bøker som elevene kan lese i. De kan velge å «lese» en og en eller sammen eller så spør de den voksne om å bli lest for. Det å bli lest for eller lese sammen med en voksen kan ha visse fellestrekk med veiledet lesing. Ofte samtaler den voksne og barnet om handlingen og den voksne kan rette barnets oppmerksomhet mot bilder, bokstaver og ord i teksten. I skolen på stasjoner observerte jeg en selvgående lesestasjon begge dagene jeg var i første klasse. I klasserommet var det flere grupper som jobbet med forskjellige arbeidsformer og den ene voksne som var der hjalp mest til på en stasjon hvor det skulle arbeides med et oppgavehefte. På stasjonen med stillelesing skulle elevene velge seg en lettlestbok å lese stille i. Bøkene hadde én eller to setninger på hver side og mange bilder. De handlet stort sett om dyr og elevene virket interessert i innholdet i bøkene. Da jeg nærmet meg var det flere elever som henvendte seg til meg for å få hjelp med å lese enkelte ord eller fordi de ville vise meg noe. Det var spesielt en bok om kattedyr og en om haier som var populære. «Se på denne haien!», sa en av elevene. Det var tydelig at hun kjente boka fra før: «Snart kommer det et bilde av en som er sammen med en hai». På bildet hun ville vise meg var det en person som var heist ned i et bur for å studere haiene. Svanes (2016) hevder at stillelesing kan påvirke avkoding, flyt, ordforråd og leseforståelse, men at dette forutsetter at læreren tilrettelegger gjennom stillasbygging. Som stillasbygger bør læreren gi støttende tilbakemeldinger og utfordre elevenes lesenivå (Svanes, 2016). Leseopplevelsen stilleles vil derfor ikke gi samme leseutvikling når stasjonsarbeidet er organisert slik at lærerne er bundet opp på andre stasjoner.

Mine funn tyder på at implementeringen av stillelesing i skolen ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til barnas behov og ønsker. Det virket som elevene gjerne ville ha noen å dele leseopplevelsene sine med slik overgangslæreren sier de er vant til fra barnehagen. På skolen virket det som lærerne var mer opptatt av at aktiviteten skulle foregå i stillhet enn av det

faglige utbyttet. For å skape bedre kontinuitet i leseopplevelsen og for å sikre elevene et bedre faglig utbytte bør læreren kunne lese sammen med elevene, i hvert fall tidvis.

5.4.3 Tekstskaping

I kommunens plan for innholdet i 5-årsgruppene står det at barnehagene i forbindelse med tekstskaping skal la barna jobbe med å skrive etter, skrive over og lekeskrive. De skal bruke kreativ skriving og de skal skrive eventyr ved at barnet forteller og den voksne skriver. I barnehagen skal de også jobbe med å bruke barnas navn for å bli kjent med bokstaver gjennom oppgaver hvor barna skal lete etter sitt eget navn og gjennom å prøve å skrive sitt eget navn.

I første klasse i min studie jobbet de med tekstskaping knyttet til eventyr. Først skrev elevene «jeg ser»-setninger til et bilde fra eventyret, så ble de lest høyt for; deretter skrev de setninger etter modell; til slutt fikk de dramatisere eller bruke appen PuppetPals for å gjenskape eventyret. Da de skrev setninger til eventyret skulle de skrive minst tre setninger, men det var mange som skrev flere. De hadde også tegnet til tekstene. Dette er et eksempel på en av tekstene til eventyret om pannekaka:

Pannekaka

Det var mann bran

Det var gylte gris sylte

Det var snipp snapp snute

Det var panekaka



Bilde 5: Tegning av pannekaka

Ved siden av setningene hadde eleven tegnet kona og syv barn, en stekeplate og pannekaka som rullet fra forfølgerne. Eleven har lagd en sammensatt tekst med en overskrift og en avslutning, har gjengitt noen av rimene i teksten og har laget en tegning som illustrerer innholdet i eventyret.

Lærerne fortalte at de som etterarbeid til eventyrene vekslet mellom å jobbe med dramatisering og å bruke appen PuppetPals. PuppetPals er en app hvor elevene kan produsere historier gjennom animerte karakterer. Man kan velge bakgrunn og figurer og man kan flytte på figurene og spille inn lyd. Dette arbeidet samsvarer med det Østern (2008) beskriver som remediering. Remediering innebærer at elevene omskaper teksten til film, skuespill eller tegning ved å tilføre estetisk dimensjon. Dette kan bidra til en bedre forståelse ved at elevene tar i bruk flere sanser samtidig som de velger ut noe av innholdet fra den opprinnelige fortellingen. Læreren, Elisabeth, fortalte at elevene jobbet i par og skulle lage sine egne versjoner av eventyret i PuppetPals. De skulle ha en tydelig start og slutt, men elevene stod ellers fritt til å bruke fantasien sin. Siden appen ikke hadde de samme karakterene som i eventyrene, brukte elevene et gårdsdyr eller et monster i stedet for bjørnen. Da jeg var på skolen et par uker etter dette arbeidet var elevene ivrige på å fortelle om arbeidet med PuppetPals. Det var tydelig at denne arbeidsformen inspirerte til lekenhet og humor. Jeg fikk se på en film fra da elevene jobbet med PuppetPals første gang hvor det var tydelig at elevene utforsket mediet med iver. Læreren, Elisabeth, fortalte at de merket stor utvikling fra første til andre gang de brukte applikasjonen og at de etter hvert ble flinke til å bruke strukturen fra eventyrene i gjenskapningen. Filmen jeg fikk se minnet mye om en lek med figurer hvor gutten flyttet dem rundt og lot dem slåss mot hverandre. Denne aktiviteten inneholdt flere av lekens kjennetegn slik Lillejord et al. (2018) beskriver dem: fantasi, kreativitet, forestillingsevne og kommunikasjon og det så også ut som gutten hadde glede av å fortelle.

En av utfordringene med tekstskaping for de yngste barna er at de er i stand til, og ofte motiverte for, å skape mye lengre og mer komplekse tekster enn det de er i stand til å uttrykke skriftlig. Barnas løsninger er å støtte seg til andre og kjente uttrykksmåter, for eksempel det muntlige språket (Hopperstad, 2000). Med iPad i mange klasserom har man tilgang til applikasjoner som er gode verktøy til å lage multimodale tekster. I multimodal tekstproduksjon kombinerer barna flere uttrykksmåter. De kan fortelle til en tegning de selv har lagd eller fortelle til bilder. I *PuppetPals* kan barna velge bakgrunner og figurer eller de kan bruke bilde av seg selv når de lager fortellinger. De kan lage flere scener, figurene kan bevegges og de kan spille inn replikker eller fortellerstemme. Dette verktøyet gir elevene mulighet til å skape tekster hvor de ikke er avhengige av å uttrykke seg skriftlig. Med applikasjonen *Book Creator* kan elevene lage bøker med bilder og lyd. De kan bruke snakkebobler og få teksten de har skrevet lest opp. Dette harmonerer med målet om at elevene skal «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26.

I tillegg til «det var»-setninger observerte jeg at elevene jobbet med henteditat hvor de skulle herme etter ord på lapper, jeg så eksempler på elevtekster fra en turdag hvor elevene hadde hermet etter setninger de sammen hadde skrevet på tavla og jeg observerte elevene da de skulle skrive brev til brevvennene sine, også da hadde læreren modellert en tekst på tavla. I tekstskaping fra turdagen var utgangspunktet en felles opplevelse og felles tekstskaping før de hermer etter setningene på tavla. Dette er en meningsfull og motiverende tekstopp-gave fordi den tar utgangspunkt i en felles opplevelse og bygger på elevenes egne opplevelser. Under brevskrivningen var det veldig mange som hadde spørsmål om hvordan ord skrives og som ble sittende og vente på hjelp fra læreren. De skulle svare på konkrete spørsmål fra brevvennen og da passet det ikke nødvendigvis med modellteksten på tavla. Oppsummert var det i mange av skriveoppgavene lagt opp til at elevene skulle herme etter en modelltekst på tavla. Slike modelltekster tydeliggjør språklige trekk som elevene kan benytte seg av i sin egen tekst (Håland, 2018). I diskusjonen rundt bruk av modelltekster trekkes det frem som positivt at tekstene kan brukes som et stillas i elevenes skriving. De får støtte i modellteksten til å produsere en tekst i en spesiell sjanger, som for eksempel brev, for så å kunne mestre denne typen tekst på egenhånd etter hvert. På den annen side peker Håland (2018) på at bruk av modelltekster kan føre til at elevene låser seg i lærerens forslag istedenfor at de støttes i å bruke egen fantasi og kreativitet. En annen ulempe ved bruk av modelltekster, slik jeg ser det, er at elevene får et inntrykk av at tekstskaping også handler om å gjøre noe på den rette måten. Hvis man i tillegg har mye fokus i skriveopplæringen på å skrive ord riktig, kan tekstskaping bli for ensidig rettet mot å gjøre ting riktig. Broström (2001) finner at en del barnehagebarn gruer seg til skolestart fordi de har en forventning om at lærerne er strenge og at det er viktig å gjøre ting riktig. Dette finner jeg i funnene mine også. Barna i skolegruppa i barnehagen er, som tidligere nevnt, bekymret fordi de ikke kan alle bokstavene. I mine funn var elevene i ganske stor grad opptatt av å skrive ord riktig. Håland (2005) uttrykker bekymring for at å lære seg å lese i skolen blir redusert til sporing og staving. I teoridelen beskrev jeg ulike arbeidsformer i tekstskaping og i hvilken grad arbeidsformene ga barna frihet til å bruke egen kreativitet og fantasi. Av skriveoppgavene jeg observerte i skolen var mange preget av liten grad av frihet og ga dermed også lite rom for kreativ utfoldelse. Jeg observerte imidlertid en gutt som på eget initiativ lagde en tekst om noe han var opptatt av i forbindelse med at han fikk tegne hva han ville. På samlingsrommet skulle læreren med ansvar for veiledet lesing lese med én og én elev. Hun hadde lagt et stort ark på gulvet som elevene kunne

tegne hva de ville på. Det var tydelig at mange barn var opptatt av dataspillet *Among Us*, for mange av tegningene var figurer fra dette spillet. Noen av elevene navnga tegningene sine ved å skrive for eksempel *Among Us* over som en overskrift, og to av barna brukte snakkebobler. Elevteksten til denne gutten bestod av to figurer fra *Among Us* med et hjerte mellom seg. Den ene figuren spør «Kan jei jifte mej me dei», og den andre svarer «Ja» (Se bilde 6). Denne tegningen med snakkebobler ser jeg som et spontant tekstuttrykk hvor eleven vil formidle noe han er opptatt av. Dette kan knyttes til det Korsgaard et al. (2011) sier om at skrivingens kommunikative side må prioriteres i den begynnende lese- og skriveopplæringen og at fordelene med oppdagende skrijving er at barn, på mer eller mindre eget initiativ, tar i bruk skriftspråket til å uttrykke egne erfaringer, meninger og følelser. Gutten som lagde denne teksten var tilsynelatende ikke opptatt av hvordan ordene skrives og han brydde seg heller ikke om at det ikke var plass til hele setningen i snakkeboblene; han lagde bare flere. Dette kan tyde på at en viktig oppgave for læreren er å finne frem til måter å inspirere barna på eller la barna inspirere hverandre. Ved å spille på barnas interesser og ved å gi oppgaver med stor grad av frihet vil barnas ønske om å kommunisere bli det viktigste, ikke hvordan man skriver riktig.



Bilde 6: Elevtekst

I første klasse er barna opptatt av å skrive riktig og hemmes, til en viss grad, i å uttrykke seg når de ikke vet hvordan ord skrives. Det er min oppfatning at dette kommer i veien for det budskapet elevene vil formidle. Korsgaard et al. (2011) mener at skrivingens kommunikative side bør prioriteres fra første stund. I tillegg er skriveoppgavene barna fikk i første klasse i min studie lagt opp slik at man skal herme etter setningene som står på tavla, noe som også kan underbygge at det er en riktig måte å gjøre det på når man skaper tekst. I mine data fant jeg stort sett tekstskaping hvor lærerne med innspill fra elevene modellerte og elevene hermet.

De skrev tekster om turdag og eventyr, og de skrev brev. Da de skulle skrive brev stoppet det opp for mange elever fordi de ikke kunne skrive av det som stod på tavla. De skulle svare på spørsmål fra brevvennene sine og da fantes det ikke noen fasit. Eleven som tegnet to figurer fra favorittspillet sitt hadde skrevet ordene akkurat slik det høres ut som de skrives, altså fonologisk. Jeg synes denne elevteksten kan stå som et bilde på det lærere burde være opptatt av i første klasse: Å stimulere elevene til å bruke skriftspråket fordi de har lyst til å formidle noe, med fokus på det kreative og lekne som allerede ligger i barnet. Dette resonnerer med det Hagtvet (2009) sier om den eksperimenterende skrivingen. Det dreier seg om å uttrykke et budskap. Barn bruker den oppdagende skrivingen til å uttrykke egne erfaringer, meninger og følelser (Korsgaard et al., 2011).

Oppsummert kan man si at lærerne i første klasse i min studie i stor grad ga tekstoppgaver hvor de modellerte innholdet. Barna virket opptatt av å skrive ordene riktig. I funnene mine fant jeg i liten grad tekstoppgaver som var knyttet til lekende eller estetiske tilnærminger, med unntak av at barna ofte tegnet til det de hadde skrevet. Hovedfokuset i første klasse er ofte på å knekke den alfabetiske koden, forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav, og i tillegg til fonologisk bevissthet og ordbevissthet, lære å forme bokstaver og skrive ord riktig. Det kan være flere grunner til at lærerne er mest opptatt av dette kompetansemålet. Kanskje er det dette som er mest synlig. Det er synlig både overfor foreldre og ved at elevene blir testet i å skrive bokstaver i april i første klasse. Men elevene skal også «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 26) og dette kompetansemålet fordrer at elevene må ha fokuset på budskapet, altså hva de skal formidle. Slik jeg ser det blir det viktig å skille mellom tekstskaoping med fokus på det kreative, hvor formidlingen står i sentrum, og på skriveoppgaver hvor man har fokus på formsiden av språket. Et eksempel på sistnevnte vil være oppgaver hvor man øver seg på å skrive setninger med stor forbokstav, mellomrom og punktum. Man må lage et tydelig skille mellom disse to «skrivehendelsene». Jeg ser for meg at man kan sammenlikne den kreative tekstskaoping med arbeidet til en forfatter. Når forfattere skriver fortellinger så bør de ikke bruke så mye tid og energi på å skrive riktig, de må rette oppmerksomheten sin mot fantasien sin og handlingen i fortellingen. Man kan forklare for elevene at man i et forlag har egne mennesker som er ansatt til å rette opp i det forfatterne skriver, korrekturlesere. På denne måten kan man lage et tydelig skille. Nå øver vi på å skrive riktig og nå er vi forfattere.

5.5 Bruk av overgangsobjekter som verktøy for kontinuitet mellom barnehage og skole

I plan for overgangen barnehage-skole, i kommunen i min studie, er overgangsobjekter nevnt som et eget punkt. Overgangsobjekter beskrives i disse planene som innhold som skal være felles for alle barnehager og skoler og som skal bidra til sammenheng ved at barna opplever trygghet og gjenkjennelighet i overgangen. Dette samsvarer med Hogsnes (2014) sin beskrivelse av overgangsobjekter som materiell eller objekter som befinner seg i og på tvers av settinger. Hogsnes definerer også dialog og felles aktivitet som overgangsobjekter. Aktivitetene som ligger i planene til kommunen er eventyr, regelleker, språkleker og begrepskart. Dette resonnerer med Frost (2005) sitt forslag om å bruke språkleker som et bindeledd mellom barnehage og skole og også med det lærerne fortalte om bruken av språkleker.

Jeg tror at det er lettere å få til en rød tråd hvis det faktisk er noen som har vært med i barnehagen, sånn som overgangslæreren. For vi kan jo ha eventyr og språklek og lek, men det blir noe annet når det er noen som har vært med og gjort det før. Altså i måten det blir gjennomført. Hvis vi ikke hadde hatt en overgangslærer tenker jeg at vi måtte ha jobbet mer med planene for overgangen. For det blir jo ofte sånn med planer at du får det på en måte bare kasta over deg, «nå skal dette innføres», og det gjør at man får et veldig lite forhold til det som en plan.

I sitatet over understreker læreren, Elisabeth, at overgangslærerens fysiske tilstedeværelse gjør det enklere å få til gode overganger. Det at de kan diskutere arbeidsmåter er viktig for å forstå hvordan de jobber i barnehagen, noe som igjen er viktig for at barna skal oppleve sammenheng. Det handler altså ikke bare om innhold, men om *hvordan* man jobber med innholdet.

Og så har de bevisst satt i gang med aktiviteter i barnehagen som er lett overførbare til skolegården også. Alle her kunne *Rødt og grønt lys* og andre ulike leker. Det hjelper oss med å sette i gang med aktiviteter som barna allerede kjenner til. Det er det jo trygghet i. Og da er det lett å delta selv om man ikke kjenner så mange som er med.

I sitatet over trekker læreren, Susanne, frem at overgangsobjektene bidrar med trygghet til de som ikke kjenner så mange som er med i leken. Overgangsobjektet, her representert ved en regellek blir dermed en måte å nærme seg andre på eller som en måte å kommunisere på. Elevene trenger ikke samhandle eller kommunisere direkte, men kan allikevel være med i fellesskapet fordi rammene er satt.

Mine funn tyder på at overgangsobjekter kan fungere som gode verktøy for å skape kontinuitet i overgangen. Overgangsobjekter kan gi trygghet og gjenkjennelighet og kan være en vei inn til lek og samhandling og til å skape nye relasjoner både mellom voksne og barn. Lærerne vektlegger at samarbeid mellom barnehage og skole er viktig for å få til den røde tråden slik at overgangsobjektene faktisk blir gjenkjennelige. Overgangsobjektene kommunen i min studie har valgt gir gode muligheter for å arbeide med lekpregede og estetiske tilnærminger og kan dermed i enda større grad sikre kontinuitet i overgangen.

5.6 Samarbeid og kommunikasjon som grunnlag for kontinuitet i overgangen barnehage skole

Overgangslæreren hadde vært et halvt år på skolen da jeg kom dit for å observere. Hun hadde arbeidsplass sammen med lærerne og var med på møter og planlegging på lik linje med skolelærerne. I intervjuet omtaler lærerne ordningen og samarbeidet med overgangslæreren på en udelt positiv måte.

Det er jo en trygghet for oss at vi kan få innspill hvis vi lurer på noe. Hvordan ville det funka mot hvordan dere har gjort ting i barnehagen? For vi er jo veldig innstilte på skole og har liten oversikt over hvordan ting blir gjort i barnehagen. Og det er jo med på å gjøre overgangen mykere for ungene.

I sitatet over trekker læreren, Elisabeth, frem noen av fordelene hun ser ved å ha en overgangslærer som følger barna over til skolen. Det gir økt innsikt i hva barna er vant med fra barnehagen, noe denne læreren mener er viktig for å kunne få til en god overgang. Dette resonnerer med det Broström (2009) mener er viktig ved samarbeidet mellom skole og barnehage: For å kunne forberede barna på deres fremtid, må barnehagen ha kunnskap om hva barna faktisk vil møte i skolen. Og for å kunne ta hensyn til barnas fortid, må skolen ha

kunnskap om barns tidligere erfaringer i barnehagen.

Læreren, Cecilie, beskriver noe av det samme i sitatet under:

Det er mye jeg ikke tenker over. Når jeg ikke har jobba i barnehage og ikke har barn selv, så har jeg ikke noen innsikt i hva som foregår i barnehagen. Med overgangslæreren får man mer informasjon om hva og hvordan de har gjort ting i barnehagen.

Hogsnes (2015) hevder at barnehagene vet mye om skolen, men at skolen har lite kunnskap om barnehagen noe som harmonerer med det lærerne i min studie forteller. Imidlertid gir lærerne uttrykk for at de ser nytten av å lære mer om hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen og er positive til samarbeidet med overgangslæreren.

Læreren, Rikard, har inntrykk av at det blir enklere for barnehagen å påvirke skolen med ordningen med overgangslærere:

Jeg tror barnehagen har fått litt mer innflytelse på skolen med den ordningen. At de føler at de har mer å komme med når de er her og at det blir lettere å ta opp ting.

Han trekker frem at barnehagen gjennom overgangslæreren, i større grad enn tidligere, blir i stand til å påvirke lærerne. At samarbeidet mellom ansatte i barnehage og skole skal preges av respekt for hverandres profesjon understrekes i kommunenes årshjul for felles aktiviteter og møter. Lillejord et al. (2018) hevder at skolen ofte har definisjonsmakt i diskusjoner rundt hva som bør vektlegges av arbeidsformer og innhold. Hogsnes (2014) beskriver samarbeidet mellom barnehage og skole som asymmetrisk og at det er skolens arbeidsmåter som dominerer alle samarbeidstiltak. Hun mener at de ansatte i barnehagen bør gis et kompetanseløft som setter dem i stand til å bidra som jevnbyrdige samarbeidspartnere.

På spørsmål om hva overgangslæreren i min studie synes er viktig ved overgangen understreker hun viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole, som starter tidlig på skoleåret, for å få til en god overgang. I sitatet under beskriver hun hva hun mener et slikt samarbeid bør bygge på:

Det er viktig at skolen har kjennskap til barnehagens innhold og at skolen har fokus på hvordan de kan legge til rette for en god skolestart. De bør ha interesse for hva vi har gjort og hva førskolebarna trenger, kjennskap til hvordan barnehagen drives, til overgangsobjekter og fokusområder. Det er gode rutiner for å legge opp til felles møtepunkter for barnehage og skole hvor man planlegger det kommende barnehageåret. Overgangssamtaler hvor barnehage og foreldre forteller om sine barn til skolen er svært viktig for at lærerne kan møte barna og forstå dem på en best mulig måte.

Overgangslæreren, Anna, sier videre at en forståelse for hverandres praksis må til for å gjøre innholdet mer likt og at institusjonene bør nærme seg hverandre ved å ha fokus på lekbasert læring. Det virker som samarbeidet i min studie preges av mer jevnbyrdighet enn det som er vanlig. Dette kan skyldes at overgangslæreren er fysisk til stede på skolen et halvt år og at det er hun som kjenner barna fra før. I tillegg har hun samarbeidsmøter med de andre overgangslærerne som gir henne støtte i et fellesskap og et sted hvor hun kan diskutere hva som bør vektlegges i overgangen og med samarbeidet med skolen. Dette kan tyde på at overgangslærerne i denne ordningen har den kompetansen som Hogsnes (2014) etterspør som gir dem trygghet til å være likeverdige samarbeidspartnere for lærerne.

Uttalelsene fra lærerne i skolen og i barnehagen tyder på at de synes det er nyttig å samarbeide om overgangen og overgangslæreren har en del tanker om hva samarbeidet bør innebære. Kommunen har utarbeidet et årshjul for samarbeidet mellom barnehage og skole hvor det er satt opp tre møter for barnehagene og skolene. Lærerne forteller at disse møtene i år har foregått på Teams. Lærerne har blitt satt sammen på en gruppe med barnehageansatte og fått noen punkter de skulle diskutere i gruppa. Ett av møtene er et fagnettverk med språkarbeid. Læreren, Rikard, beskriver noen av utfordringene ved samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Han har opplevd at de han har kommet på gruppe med ikke har kunnet eller villet delta i diskusjonene. De ansatte i barnehagen har sagt at de ikke har noe med skolestarterne å gjøre eller de har vært passive. Han sier også at han selv ikke har hatt

så mye å gjøre med planene for overgangen fordi det har vært inspektør og rektor som har vært mest involvert i disse. Det er ledelsen som er involvert i planene og som har gjennomført overgangssamtalene slik han beskriver her:

Det er ledelsen som har overgangssamtaler med barnehagene, det er det jo ikke vi som har. Den kontakten vi har med barnehagene før førskoledag er at de barnehagene som ligger i nærheten pleier å komme og være med på en morgensamling. Men vi har jo ikke noe samarbeid med barnehagen utover det.

Som omtalt i teorikapittelet viser forskning at det er lite reelt samarbeid og kommunikasjon mellom pedagogene i barnehage og skole. Det virker som lærerne ikke har hatt så stort utbytte av møtene med de ansatte i barnehagen. Slik læreren, Rikard, beskriver det kan det virke som både de barnehageansatte og han selv ikke har følt at de har hatt nok kunnskap om det som skulle diskuteres og/eller at de ikke var komfortable med å ta ordet i Teams-møtene. På den ene siden kan man derfor si at samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer bra, nemlig den delen av samarbeidet som omfatter overgangslæreren, mens samarbeidet mellom lærerne og de andre ansatte i barnehagen, på den annen side, virker å støte på de samme utfordringene som tidligere forskning viser.

Funnene mine tyder på at overgangslærerens tilstedeværelse er en suksessfaktor for et godt samarbeid mellom barnehage og skole. Et slikt samarbeid hvor de ansatte i barnehage og skole er jevnbyrdige kan i stor grad bidra til kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Felles refleksjon rundt arbeidsmåter, innhold, synet på læring og på voksenrollen vil være nyttig i denne sammenheng. Et annet sentralt tema for samarbeidet bør være kartlegging av elevenes forventninger til overgangen. Med disse forventningene som utgangspunkt kan de ansatte i barnehage og skole samarbeide for å legge enda bedre til rette for kontinuitet i overgangen.

6 Konklusjon

I dette kapittelet presenterer jeg konklusjoner som svar på studiens problemstilling.

Konklusjonene er basert på resultatene og diskusjonen i kapittel 5. Konklusjonene er delt inn etter forskningsspørsmålene. Til slutt diskuterer jeg hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for barnehage- og skoleeiere og ledere og ansatte i barnehage og skole sitt arbeid med overganger.

6.1 Konklusjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan barnehagen og skolen kan legge til rette for at barn opplever kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Studien har belyst følgende problemstilling: *Hva bidrar til kontinuitet og diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?* Jeg har formulert tre forskningsspørsmål som hjelp til å besvare problemstillingen. Det første spørsmålet er hvordan barnehagen og skolen kan legge til rette for kontinuitet i organisering og struktur, relasjoner og vennskap og tilnærmingen til lek. Det andre handler om den begynnende lese- og skriveopplæringen: Hvordan kan lekbasert tilnærming og estetiske arbeidsformer brukes i norskfaget for å skape kontinuitet i overgangen? Og det tredje forskningsspørsmålet jeg har besvart omhandler bruk av verktøyene overgangsobjekter og samarbeid og kommunikasjon og hvordan disse kan bidra til kontinuitet i overgangen. Datagrunnlaget kommer fra fire informanter fra skolen og en fra barnehagen og er således for lite til at det egner seg til generalisering. Jeg mener allikevel at denne studien kan bidra til å sette søkelys på viktigheten av å legge til rette for kontinuitet i overgangen og hvilke områder som hemmer og fremmer kontinuitet i overgangen.

For det første viser resultatene fra denne studien at bruken av det fysiske rommet og strukturering av dagen påvirker kontinuitet i ganske stor grad. Rommene i barnehagen brukes i større grad til ulike typer lek og elevene har større valgfrihet. Det er naturlig at skolehverdagen innebærer en del forandringer, men spesielt leken er noe barna ser ut til å savne i overgangen. Mine funn viser at lærerne på skolen i stor grad er opptatt av disiplinering av barna, noe som samsvarer med forskning (Jakobsen, 2017). Elementer i skolehverdagen som matpause og stasjonsundervisning hvor lek og samtale kunne ha vært brukt for å legge til rette for større grad av kontinuitet, ble snarere brukt til å øve på å være stille og på å følge instruksjoner. Mer fokus på å utnytte lekens potensiale, mer valgfrihet, mindre disiplinering av barna og lærere som deltar i lek vil kunne bidra til økt grad av

kontinuitet i overgangen.

For det andre viser resultatene fra denne studien at estetiske og lekpregede tilnærminger til en viss grad benyttes i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Jeg mener at funnene mine tyder på at estetiske og lekpregede tilnærminger, brukt i både barnehage og skole, kan bidra til å skape økt grad av kontinuitet i overgangen. Tørnby og Stokke (2018) argumenterer for at bruk av estetiske arbeidsformer i arbeidet med litteratur kan gi elevene en annen og dypere forståelse av teksten. Lekende tilnærming legger til rette for kreativitet og læring og innebærer en alvorlig lekenhet, noe som er viktig for elevenes engasjement og læring (Østern, 2008).

For det tredje viser resultatene i denne studien at overgangsobjekter og samarbeid og kommunikasjon kan være gode verktøy for å jobbe med kontinuitet i overgangen. Overgangsobjekter kan gi gjenkjennelighet og trygghet og være en vei inn i leken for barn som ikke kjenner så mange fra før. Funnene mine tyder på at en suksessfaktor for et vellykket samarbeid er overgangslærerens fysiske tilstedeværelse, et annet er at de ansatte i barnehage og skole anser hverandre som jevnbyrdige (Hogsnes, 2014). Felles refleksjon rundt arbeidsmåter, synet på læring og på relasjonen mellom barn og voksne vil være avgjørende for at de to institusjonene skal kunne nærme seg hverandre og dermed legge til rette for bedre kontinuitet i overgangen.

6.2 Implikasjoner for praksis

Skolen og barnehagen i min studie var med i et prosjekt som bidro til økt oppmerksomhet på, og mer ressurser til arbeidet med overgangen. Det er derfor ikke alt i min studie som er direkte overførbart til andre barnehager og skoler. Jeg mener allikevel at funnene mine kan gi retning til arbeidet med overgangen for andre barnehager og skoler. Å få til gode overganger vil være lettere hvis barnehage- og skoleeiere har en overordnet plan med retningslinjer for arbeidet, men det er også mye den enkelte barnehage og skole kan gjøre lokalt for å tilrettelegge. Møtepunkter for ansatte i barnehage og skole hvor man reflekterer over viktige aspekter ved læring og lek vil være viktig for at institusjonene skal kunne nærme seg hverandre. Lærerne i skolen trenger å kunne mer om barnehagehverdagen og barnas tidlige erfaringer for å legge bedre til rette for kontinuitet i overgangen.

Litteraturliste

- Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok: Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Universitetsforlaget.
- Alver, B. & Skre, I.B. Lek (aktivitet). I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/lek - aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet)
- Anker, Trine. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#%C2%A71
- Becher, A.A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57-86). Universitetsforlaget.
- Becher, A.A, Bjørnestad, E & Hogsnes, H.D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I Becher, A.A., Bjørnestad, A. & Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2001). Farvel børnehavn – hej skole. *Undersøgelser og overvejelser*. Systime
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk* 2002/0203.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg 2009(2)*: 24-28.
- Dahl, R. (2018). *Danny og den store fasanjakten*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dahlberg, G & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge Falmer
- Eik, L.T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2008). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. PEDLEX- Norsk Skoleinformasjon.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon. 2. utgave*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Frost, J. (2009). Språk og leseveilederen midt i skolens hverdag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*, (s. 15-37). Cappelen akademisk forlag.

- Gjems, L., Slettner, S. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. Volum 2 /2016.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/litterasitetsfremmende-samtaler-i-barnehagen/>
- Hagtvet, B. E. (2002). Språkstimulering. *Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: I teori og praksis* (s. 185-204) Cappelen Akademisk Forlag.
- Halkier, Bente. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hammer, A. & Strømsøe, G. (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Haugsted, M.T. (1986). Drama. Et kunst- og erkjennelsesfag. *Kvan 44 – Drama: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 1999-09-23
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- Hoel, T. (2005). Skriftspråkstimulerende lek. I Håland, A. (Red.) *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn*. (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hogsnes, H. D. (2019). Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. *Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget
- Hogsnes, H.D & Moser, T. (2014). Forståelse av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*. 2014 (7) <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hohr, H. (2002). Skole uten sanselighet? Det estetiskes rolle i grunnskolens nye læreplan. (L97) *NTNU og Norges forskningsråd. Delrapport 5 oktober 2002*. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/cold5.pdf>
- Hopperstad, H. H. (Red.). (2013). Barn lager tekster. *Om barns tidlige tekstproduksjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høegh-Omdal, K., Smestad, T., & Vartun, M. (2019, 18. oktober). *ABC, så lett som bare D?* Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2017/abc-sa-lett-som-bare-d.html>
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 5, 19, sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.4820>

- Håland, A. (2005). Skriftspråkstimulerende leik. I Håland, A. (Red.) *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn.* (s. 13-16). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jakobsen, S.E. (2017, 18. juli). *Det er for lite samarbeid mellom barnehage og skole.* Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/det-er-for-lite-samarbeid-mellom-barnehage-og-skole/333871>
- Jelstad, J. (2019, 18.mars). *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål.* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Abstrakt forlag AS.
- Jonassen, T. (2017, 21.juni). *Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake.*
- Klæboe, G., Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen.* Cappelen Damm.
- Korsgaard, K., Hannibal, S., Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – En vei inn i lesingen.* Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/overganger/overgang-skole/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- en forskningskartlegging.* Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O.F. (2014). *Lek som mangfold.* I T.H. Rasmussen (Red.) *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår.* Fagbokforlaget.
- Lundetræ, K. & Sunde, K. (2020, 16. september). *Raskere bokstavlæring er god opplæring, også for elever som strever.* Universitet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-elever-som-strever>
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar.* Det norske samlaget.
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page110
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15#%C2%A713-5
- Palm & Stokke: «Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom?» *Norsklæreren* Vol. 4 2013.
- Regjeringen. (2019, 18. august). *Praktiske og estetiske fag skal styrkes i skolen, barnehagen og lærerutdanningen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag-skal-styrkes-i-skolen-barnehagen-og-larerutdanningen/id2665832/>
- Regjeringen. (2011, 26. mai). *Barnetilsynsundersøkelsen fra SSB for 2010*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnetilsynsundersokelsen-fra-ssb-for-20/id644573/>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!* Cappelen Akademisk forlag.
- Rygg, R. F. (2020). Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavlæring. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Rygg, R. F. (2016). Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*, 16(4), s. 52-57. <https://www.utoanningsnytt.no/files/2020/11/03/Bedre%20Skole%204%202016.pdf>
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 91-111). Universitetsforlaget.
- Schultz, M. L. (2018). Neste generasjons advokat. *Første steg*, 2018 (3), 36-53. <https://www.utoanningsnytt.no/files/2019/06/27/F%C3%B8rste%20steg%203%202018.pdf>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*. 01/2014 s. 30-43. <https://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet-hvordan-norsk-skolepolitikk-blir-styrt-av>
- Skjelbred, M. (2003). *Den lille bjørnen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Slagstad, R. (2018, 08. november) Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt*. <https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>

- Sommer, D. (2018) *Utvikling. Fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 02. mars). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2020, 30. august). Er det plass til barnas lek i skolen? *Vårt land*. <https://www.vl.no/nyheter/2020/08/30/er-det-plass-til-barnas-lek-i-skolen/>
- Sundstrøm, K (2019, 17. juni). *Fokusgrupper og fokusgruppeintervju. Nasjonal digital læringsarena*. <https://ndla.no/nb/subject:43/topic:1:190302/topic:1:197975/resource:1:196358?filters=urn:filter:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4>
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing. *Acta Didactica*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/stillelesing-i-norskfaget--fra-pustepause-for-lareren-til-veiledningsokt-i-lesing/>
- Svanes, I.K. & Øgreid, A.K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14 (1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Sæbø, A. B. (2011a). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, K. Jenssen, & A. B. Sæbø (Red.) *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R.S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. (s. 325-350). Universitetsforlaget.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2010). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *Essential Readings on Struggling Learners*, 34.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlag
- Tonne, I. & Pihl, J. (2012). Literacy education, reading engagement, and library use in multilingual classes. *Intercultural Education*, 23 (3), 183-194 Doi: 10.1080/14675986.2012.701424
- Trageton, A. (2012). At skrive sig til læsning. *Leseopdagningen*. 12 (2) <http://www.arnetrageton.no/Tekstskaping/Artiklar/AtskrivesigtillaesningLeseopdagogen-nr-2-2012.pdf>
- Utdanningsnytt. (2015, 16. november). *Det blir færre små og flere store skoler*. (2015) <https://www.utoanningsnytt.no/laerertetthet-skoleutvikling/det-blir-faerre-sma-og-flere-store-skoler/168330>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 13. juni). *Klasseledelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 07. april). *Våre oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 04. april). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#137404>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 21. august). *Lærernorm for grunnskolen – kalkulator* (2019-20). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>
- Østern, A.L., Otnes, H., Hestnes, H. (2008). Estetisk tilnærming i språkfagene. I A.L. Østern (Red.), *Estetisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene*, (s. 9-15). Tapir akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide barnehage

Før intervjuet starter	Takke for at informanten har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Kort presentasjon av undersøkelsen og meg som forsker.
Barnehageansattes bakgrunn, utdanning og erfaring	Kan du fortelle meg om din faglige bakgrunn? Hvor lenge har du jobbet som pedagog i barnehagen? Hvilken utdanning har du? Videreutdanning? Hvor mange ganger har du hatt skoleforberedende grupper?
Skoleforberedende arbeid med tanke på trygghet og det sosiale	Kan du fortelle om hvordan dere jobber med å forberede skolestart her i barnehagen? Når starter dere? Hva har dere fokus på? Hvordan organiseres arbeidet?
Arbeid med grenseobjekter som sanger, spill, tekst eller prosjekter	Hvilke grenseobjekter jobber dere med? Med grenseobjekter tenker jeg på sanger, spill, bøker, skuespill eller andre prosjekter som dere jobber med både i barnehagen og som skolen bygger videre på. Kan du beskrive hvordan dere arbeider med en tekst som Bukkene Bruse? Lekens rolle? Det skriftlige sin rolle? Bokstavinnlæring inn i dette? Muntlige ferdigheter? Tilpasning til elevenes ulike modenhet både faglig og sosialt?
Samarbeid med skolene	Kan du beskrive samarbeidet mellom barnehage, skole og sfo? Hvor mye kontakt har dere? Har dere en fast plan for dette? Hvordan er denne kontakten organisert? Møtes dere fysisk? Hvor mange ganger ca? Hvem er da til stede? Hvem leder samarbeidet? Hvordan kommer dere

	frem til hva dere skal ha fokus på? Faglig? Sosialt?
Effekten av tiltakene (Tilbakemeldinger fra foreldre, lærere, barna)	Hvordan opplever du effekten av tiltakene dere jobber med? Hva sier foreldrene? Hva sier lærerne? Og barna selv? Er det enkelte barn som drar mer nytte av disse tiltakene?
Skole-hjem samarbeid	På hvilken måte er foreldrene involvert i overgangen? Hvordan organiseres samarbeidet hjem/skole for skolestarterne?
Avslutning	Kort oppsummering for å sjekke om jeg har forstått informanten riktig. Er det noe informanten ønsker å tilføye eller er det noe annet informanten lurer på eller vil spørre om før vi avslutter?

Vedlegg 2: Intervjuguide skole

Før intervjuet starter	Takke for at informanten har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Kort presentasjon av undersøkelsen og meg som forsker.
Lærers bakgrunn, utdanning og erfaring	Kan du fortelle meg om din faglige bakgrunn? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilken utdanning har du? Videreutdanning? Hvor mange ganger har du hatt førsteklasse? Noen fag eller fokusområder du brenner ekstra for?
Skolestart med tanke på trygghet og det sosiale	Kan du fortelle om hvordan dere jobber med skolestart for førsteklassingene? Hvordan legger dere til rette for trygghet rundt skolestart? Hva legger dere vekt på i oppstarten med tanke på det sosiale? Klassestørrelse? Antall lærere? Pedagoger, assistenter?
Arbeid med grenseobjekter som sanger, spill, tekst eller prosjekter	Hvilke grenseobjekter jobber dere med? Med grenseobjekter tenker jeg på sanger, spill, bøker, skuespill eller andre prosjekter som barnehagen har jobbet med og som dere bygger videre på. Kan du beskrive hvordan dere arbeider med en tekst som Bukkene Bruse? Lekens rolle? Det skriftlige sin rolle? Bokstavinnlæring inn i dette? Muntlige ferdigheter? Tilpasning til elevenes ulike modenhet både faglig og sosialt? Hvordan reagerer elevene på å møte tekster, sanger o.l. som de kjenner fra barnehagen?
Samarbeid med skolene	Kan du beskrive samarbeidet mellom barnehage, skole og sfo? Hvor mye kontakt har dere? Har dere en fast plan for dette? Hvordan er denne kontakten organisert? Møtes dere fysisk? Hvor mange ganger ca? Hvem er da til stede? Hvem leder samarbeidet? Hvordan kommer dere

	frem til hva dere skal ha fokus på? Faglig? Sosialt?
Effekten av tiltakene (Tilbakemeldinger fra foreldre, barna)	Hvordan opplever du effekten av tiltakene dere jobber med? Hva sier foreldrene? Og barna selv? Er det enkelte barn som drar mer nytte av disse tiltakene? Gjennomfører dere noen kartlegginger på første trinn? Har dere sett noen forskjell på resultater?
Skole-hjem samarbeid	På hvilken måte er foreldrene involvert i overgangen? Hvordan organiseres samarbeidet hjem/skole for skolestarterne? Oppstartsamtaler? Hva har dere fokus på? Er elevene med?
Avslutning	Kort oppsummering for å sjekke om jeg har forstått informanten riktig. Er det noe informanten ønsker å tilføye eller er det noe annet informanten lurer på eller vil spørre om før vi avslutter?

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

17.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En masteroppgave om overgangen mellom barnehage og skole

Referansenummer

375006

Registrert

07.10.2020 av Pia Uhre Gehrken - s122533@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Toril Hægeland, toril.hegeland@oslomet.no, tlf: 92038083

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Pia Gehrken, Gehrkenpia@hotmail.com, tlf: 47331845

Prosjektperiode

23.09.2020 - 01.09.2021

Status

22.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

22.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.01.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

02.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Informert samtykke fra informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Overgang fra barnehage til skole – trygg start»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive hvordan barnehage og skole kan samarbeide om en god overgang mellom de to institusjonene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Informasjonen som hentes inn skal brukes til en masteroppgave. I masteroppgaven ønsker jeg å beskrive hvordan man kan jobbe for å få til en trygg skolestart. Jeg ønsker å innhente erfaringer og synspunkter fra lærere og barnehageansatte om hva de mener er viktig å ha fokus på i overgangen mellom barnehage og skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet og navnet på min veileder der er Toril Hægeland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har henvendt meg til din barnehage fordi jeg har lest om hvordan dere arbeider med overganger i en artikkel på Utdanningsnytt.no (<https://www.utdanningsnytt.no/forskolebarn-forste-steg-sfo/barnehagebarna-far-tilvenning-pa-sfo-tre-maneder-for-skolestart/206372>)

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil innhente informasjonen ved hjelp av intervju og observasjon. Jeg ønsker å bruke lydopptak av intervjuet som anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig. Jeg vil også bruke ikke-deltakende observasjon i barnehagen. Her vil jeg ta notater, men ikke bruke noen navn på ansatte eller barn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Mine to veiledere ved OsloMet og jeg vil ha tilgang til informasjonen som innhentes.

Jeg vil anonymisere dataene før disse brukes i min Masteroppgave.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er høst 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved min veileder Toril Hægeland. Mail: toril.hegeland@oslomet.no Telefon: Mobil: +47 920 38 083. Kontor: +47 67 23 70 32

Eller student Pia Gehrken. Pia.gehrken@lierskolen.no. Telefon: 47331845

- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen. Mail: ingrid.jacobsen@oslomet.no. Telefon: Mobil: +47 993 02 316. Kontor: +47 67 23 55 34

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Toril Hægeland

Student

Pia Gehrken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)