



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Samarbeid og rutiner for kontinuitet og sammenheng

En kvalitativ undersøkelse av samarbeid og rutiner i overgangen fra barnehage til skole

Gunn-Ida Simonsen

Masteroppgave i pedagogikk PED-3900 juni 2020

Sammendrag

Denne kvalitative studien ser på overgangen fra barnehage til skole. Problemstillingen studien belyser er: «På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?». Bakgrunnen for studien er at det er store forskjeller på hvordan barnehager og skoler samarbeider om overgangen fra barnehage til skole, og at det i 2018 kom en lovendring som slår fast at det er en gjensidig plikt mellom barnehage og skole å skape kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Lovendringen involverer også SFO, som også vil ha en betydning i studien.

Undersøkelsen består av syv kvalitative forskningsintervjuer av to pedagogisk ledere som arbeider med skolestarterne i barnehagen, tre lærere som arbeider med 1.klasse i skolen, en rektor og en SFO-leder. Det ble også gjort dokumentanalyse av to dokumenter fra nettverkssamlinger om overgangen fra barnehage til skole. Studien ser på rutiner og samarbeid mellom barnehager, skoler og SFO og på hvilken måte disse rutinene og samarbeidet kan bidra til å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. I resultatene trekkes rutiner og samarbeid som kan skape sammenheng og kontinuitet frem. De rutinene som blir trukket frem av intervjuinformantene og gjennom dokumentanalyse er:

Møtepunkter mellom de ulike institusjonene, som for eksempel at barnehagen besøker skole og SFO. Informasjonsutveksling mellom institusjonene gjennom overgangsmøter, skjemaer, foreldremøter og orienteringsmøter blir trukket frem som rutiner som kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen. Samarbeid mellom de ulike institusjonene blir også viktig i overgangen, og gjennom rutinene overgangsmøter, foreldremøter og orienteringsmøter kan man sørge for den kommunikasjonsmessige kontinuiteten i overgangen, samtidig som man ivaretar samarbeid med foreldre, som er viktig for å skape trygghet i overgangen.

Å benytte seg av kompetanseutviklingspakken overgang fra barnehage til skole, som en metode for å utvikle gode rutiner og kjennskap til hverandres arbeid – kan skape kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Å gjøre skoleforberedende arbeid i barnehagen, og å informere om dette til skolen kan også bidra til sammenheng og kontinuitet. Studien ser også på fagfornyelsens betydning for sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

Forord

Etter to år på studiet Master i pedagogikk i Tromsø er jeg nå ved veiens ende. Det første året var det pedagogiske og metodiske fag som stod på planen. Det siste året har jeg brukt til masteroppgaveprosjektet. Å kombinere 100 % jobb med fulltidsstudium og masteroppgaveskriving har vært utfordrende. Samtidig har undersøkelsen handlet om et tema jeg har interessert meg for, og som det har vært fint å få mer kunnskap om. Etter endt studie sitter jeg igjen med en større kunnskap om overgangen mellom barnehage og skole, som gjør meg mer rustet i arbeidet som pedagogisk leder, men også i andre fremtidige roller i oppvekstsektoren. I den krevende prosessen har det vært avgjørende for meg å ha gode støttespillere rundt meg, og jeg ønsker nå si tusen takk til alle disse.

TUSEN TAKK

Til min **arbeidsplass** og **mine kollegaer** som har vist stor forståelse og lagt til rette for meg gjennom studiet.

Til min veileder **Vivian D. Haugen**. Du har vært en stor hjelp og støtte, som har bidratt til at mine tanker om studien ble muliggjort.

Til mine foreldre **Toril Ørjansen og Frank Simonsen** som har vært støttende og forståelsesfull i studietiden min.

Til min samboer **Ruben Pettersen** som har vært en støttespiller og tatt seg tid til å både høre på frustrasjoner, kommet med gode råd og tatt seg tid til å lese over oppgaven min.

Til min medstudent og venninne **Lone Aasheim** som har vært enorm støtte og hjelp gjennom hele studien. Hennes støtte har vært avgjørende for at jeg at jeg kom i mål med studien.

Sortland, 1.06.2020

Gunn-Ida Simonsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og tema.....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Oppgavens struktur.....	3
2	Teoridel	4
2.1	Sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.....	4
2.1.1	Sammenheng i fysisk miljø.....	4
2.1.2	Sammenheng i relasjoner og vennskap	5
2.2	Kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole	6
2.3	Fire former for kontinuitet.....	7
2.3.2	Forholdet mellom sammenheng og kontinuitet.....	9
2.4	Overgang mellom barnehage og skole	9
2.4.1	Hva viser lovverkene om arbeidet med overgangen?	11
2.4.2	Foreldrenes rolle i overgangen.....	12
2.4.3	Skolefritidsordning som ledd i overgangen	13
2.4.4	Overgang innad i barnehagen.....	14
2.5	Samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole	16
2.5.1	Rutiner for overgangen mellom barnehage og skole	16
2.6	Å være skoleklar og at skolen er klar	19
2.7	Skoleforberedelse i barnehagen.....	20
2.8	Språkløyper.....	21
2.8.1	Mål med bruk av kompetanseutviklingspakken.....	22
2.8.2	Kompetanseutviklingspakken i overgang fra barnehage til skole.....	23
2.9	Barns utvikling	25
2.9.1	Fem-åringen i utvikling.....	26
2.10	Tilknytning.....	28
2.10.1	Trygg og utrygg tilknytning	28

2.10.2	Tilknytning og skolestart.....	29
2.11	Lek og læring i barnehagen.....	30
2.12	Ulikt innhold og ulike arbeidsmåter	32
2.13	Fagfornyelsen.....	34
2.13.1	Fagfornyelsen sett i overgangsperspektiv	35
3	Metode.....	36
3.1	Valg av metode	36
3.1.1	Kvalitativ forskningstilnærming	36
3.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag	37
3.2.1	Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningen	37
3.3	Forskningsdesign: Intervju	38
3.3.1	Utvalg til forskningsintervju	39
3.3.2	Kontakt med feltet.....	40
3.4	Semistrukturert dybdeintervju	42
3.4.1	Utforming av intervjuguide.....	42
3.4.2	Gjennomføring av intervjuene	43
3.4.3	Krav til intervju	44
3.4.4	Lydopptak av intervju	44
3.4.5	Transkribering og bearbeiding av data.....	45
3.5	Forskningsdesign: Dokumentanalyse	45
3.5.1	Utvalg til dokumentanalyse.....	47
3.6	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	48
3.6.1	Reliabilitet	48
3.6.2	Validitet.....	49
3.7	Etiske vurderinger.....	50
3.7.1	Informert, frivillig samtykke til å delta i studien	51
3.7.2	Anonymiserte opplysninger	51

4	Resultater og drøfting av data	53
4.1.1	Rutiner i overgangen mellom barnehage og skole	53
4.1.2	Sammenheng og kontinuitet gjennom rutiner	58
4.1.3	Betydning av tilknytning når man begynner på skolen	74
4.1.4	Sammenheng og ulikheter i arbeidsmåter i barnehagen og skolen	76
4.1.5	Kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole»	79
4.1.6	Den gode overgangen	81
5	Konklusjon	84
5.1	Møtepunkter mellom barnehage, skole og SFO	84
5.2	Informasjonsutveksling	85
5.3	Kompetanseutviklingspakken og kjennskap til hverandres arbeid	86
5.4	Å samarbeide med foreldrene	86
5.5	Skoleforberedende arbeid	87
	Referanseliste	90
	Vedlegg 1	99
	Vedlegg 2	102
	Vedlegg 3	104
	Vedlegg 4	107

1 Innledning og tema

Vi mennesker går gjennom mange overganger i livet – noen små og noen store. En overgang kan sees på som en prosess av endringer som barn erfarer når de beveger seg fra en setting til en annen. Slike prosesser kan oppleves som utfordrende og sårbare for barnet (Kunnskapdepartementet [KD] 2008, s 9) men gir også mulighet for vekst (Erikson, 1981). Slike overganger opplever de fleste barn mange ganger. Den første overgangen kan oppstå allerede når barnet begynner i barnehagen. 92,2 % av alle barn i alderen 1-5 år går i barnehage og hele 97,1 % av barn i alderen 3-5 år går i barnehagen. (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2020).

Når barna blir 5-6 år gamle vil de få erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Det store antallet barn som går i barnehage før de begynner på skolen, sier noe om hvor stor betydning barnehagen kan ha for overgangen til skole. Denne overgangen kan ifølge Bronfenbrenner (1979) beskrives som en dramatisk overgang, hvor det har betydning hvordan overgangen foregår og hvorvidt behovet for forberedelse har blitt ivaretatt. Både barnehagen og skolen har et ansvar for å sikre at barna får en trygg overgang fra barnehage til skole. Målet skal ikke være å unngå overgangene i seg selv, men at man unngår at de blir for store, og at barna skal mestre- og komme styrket gjennom dem (KD, 2008, s 9).

Som pedagogisk leder i en barnehage og utdannet barnehagelærer har jeg både gjennom arbeid og praksis fått erfaring med barnehagers ulike arbeid med overgangen fra barnehage til skole. Jeg har erfart at det har vært store forskjeller i hvilke rutiner de ulike barnehagene har hatt, og i hvilken grad rutinene følges opp. Det har også vært ulik grad av samarbeid mellom barnehagene og skolene. I juni 2018 kom det en endring i Opplæringsloven § 13-5 og Barnehageloven § 2 som slår fast at samarbeid for å skape kontinuitet for barna i overgangen mellom barnehage og skole er en gjensidig plikt for barnehage- og skoleeiere. Det er skoleeier som skal lede og initiere arbeidet, ha hovedansvar for samarbeidet og utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole (Barnehageloven, 2006, tilføyd 2018).

I tillegg til denne samarbeidsplikten mellom barnehage og skole, slår Barnelova § 30 fast at foreldrene har en lovfestet rett og plikt til å ta avgjørelser på vegne av barnet og samarbeidet med foreldrene skal være presisert og tydeliggjort i planen for overgangen mellom barnehage

og skole.

Lovendringen innebærer også at man skal involvere skolefritidsordningen i samarbeidet (NOU, 2019:23, 579). 81 % av barn på 1.trinn i Norge har tilbud i SFO (Utdanningsspeilet, 2018). Mange barn begynner på SFO før de begynner på skolen. SFO ligger på mange måter i mellomrommet mellom hjem og skole, og i mellomrommet mellom barnehage og skole, og gir derfor en unik posisjon i overgangen fra barnehage til skole (Hviid & Højhold, 2012).

I den kommunen jeg arbeider i har det blitt startet opp et prosjekt som kalles for Språkløyper. Dette er en strategi som skal styrke barn og elevers språk, lesing og skriving i perioden 2016-2019. Den gjelder for både barnehage, barnetrinn, ungdomsskole og videregående skole. Strategien er igangsatt av Kunnskapdepartementet (Mossige, 2016) Som deltaker i prosjektet, har jeg fått mulighet til å være med i gjennomføringen av en av kompetanseutviklingspakkene, som handler om overgangen mellom barnehage og skole. Denne kompetanseutviklingspakken har som målsetting å bygge en felles forståelse for hva som kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole. Kompetanseutviklingspakken skal også gi lærere og barnehagelærere en gjensidig forståelse for hverandres praksis, formål og mandat og gi kommuner kunnskap om hvordan man kan utvikle rutiner som ivaretar barns språk, lese- og skriveutvikling i overgangen fra barnehagen. Denne kompetanseutviklingspakken har gitt meg kunnskap om overgangen fra barnehage til skole og skapt en interesse for temaet hos meg.

Etter å ha lest i tidligere forskning om overgangen mellom barnehage og skole, gjennomført kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole*, lest i *Rammeplanen for barnehagen*, Barnehageloven og i veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) forstod jeg at kontinuitet og sammenheng var viktig for at barna skulle få en god overgang fra barnehage til skole. Kontinuitet kan defineres som en uavbrutt sammenheng (Hogsnes, 2016, s 60) og sammenheng handler i denne studien om at barnas gjenkjenning og mulighet til å bygge videre på sine erfaringer i overgangen mellom barnehage og skole. I veilederen fra *Eldst til yngst* (2008) ble det presentert en liste over tiltak og rutiner som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. Det var interessant å se på hvilke rutiner som ble anbefalt, og se dette i sammenheng med hvilke tiltak som kan bidra til å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Sammen med gode rutiner for samarbeidet

mellom barnehage, skole og SFO var kontinuitet og sammenheng det som lå til grunn for valg av problemstilling.

1.1 Problemstilling

Erfaringer fra eget arbeid med overgangen fra barnehage til skole, skapte den første interessen for temaet. Deretter gav lover, veiledere, Rammeplanen, læreplan og kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* meg kunnskap om viktigheten av samarbeid og rutiner for å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Målet med denne studien ble å finne ut hvilke rutiner de ulike institusjonene har, hvordan institusjonene samarbeider og på hvilken måte samarbeidet og rutinene kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Problemstillingen studien vil belyse er som følger:

«På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?»

1.2 Oppgavens struktur

I del 1 ble innledning, bakgrunn for valg av oppgave, tema og problemstilling presentert. I del 2 vil oppgavens teoretiske grunnlag legges frem. I del 3 beskrives oppgavens forskningsdesign, metodikk, vitenskapeteoretiske grunnlag og etiske vurderinger. Deretter blir data fra to forskningsdesign presentert og drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget. Til sist kommer oppgavens konklusjon, i form av svar på problemstillingen.

2 Teoridel

I denne delen av oppgaven vil relevant teori og forskning på temaet overgang fra barnehage til skole bli presentert. Begrepene sammenheng, kontinuitet og overgang er sentrale for oppgaven og vil bli presentert og definert først i oppgaven, sammen med relevant teori og forskning på området. Deretter vil teori og forskning som er relevant for temaet bli lagt frem.

2.1 Sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole

Sammenheng er et sentralt begrep i denne oppgaven. Ifølge veilederen *Fra eldst til Yngst* (2008, s 9) skal en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole «[...] ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen og bidra til at opplæringen tilpasses enkeltbarnet allerede fra første skoledag». Kibsgaard (2008) sier at «Når barnet lærer, bygger de på sine tidligere erfaringer. Sammenhengen mellom det som erfares og det som læres, vil skape mening for barnet i læringsprosessen. Det er derfor viktig at læringsarenaene barnet blir en del av bygger på hverandre» I overgangen er det spesielt to former for sammenheng som blir viktige: Sammenheng i form av fysisk miljø og sammenheng i form av relasjoner og vennskap (Hogsnes, 2016, s 78).

I en undersøkelse gjort av Hilde Dæhnes Hogsnes og Thomas Moser (2014, s 8) der pedagogiske ledere, SFO-ledere og lærere skulle svare på spørsmål om overgangen fra barnehage til skole var et av temaene: Viktighet av opplevelse av sammenheng. Her mente 56,8 % av de 44 deltakerne at barns opplevelse av sammenheng var meget viktig (De kunne velge mellom lite viktig, mindre viktig, viktig og meget viktig). Det ble også undersøkt hva de mente om betydning av barns opplevelse av en tydelig overgang, hvor 61,4 % av de 44 mente at dette var meget viktig (Hogsnes & Moser, 2014, s 8) Dette sier noe om hvor viktig det er å fokusere på opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. I denne oppgaven vil begrepet «Sammenheng» beskrive barns opplevelse av å kjenne igjen noe og barns mulighet til å bygge videre på de erfaringene de har med seg, i overgangen mellom barnehage og skole.

2.1.1 Sammenheng i fysisk miljø

Når barna som har gått i barnehagen begynner på skolen, møter de et helt nytt fysisk miljø. Barna vil søke etter sammenhenger i overgangen, og da er støtte fra omgivelsene av stor betydning (Hogsnes, 2019, s 72). Det nye miljøet skaper andre forventninger til hvordan

rommene skal brukes, hvordan tiden skal organiseres og dagene legges opp.

I barnehagen er det få brudd og mer tid til lek, mens i skolen deles dagene inn i undervisningstimer hvor man jobber med bestemte fag i en bestemt tid. Dette kan oppleves som en overgang for barna. I skolen er det færre voksne enn barna er vant med i barnehagen, noe som kan gjøre at hvert barn får mindre tid med de voksne. (Hogsnes, 2019, s 74)

Klasserommene er ofte helt annerledes enn barnehagens oppholdsrom. Mens det i barnehagen kanskje er bord hvor barna skal sitte sammen, er det gjerne pulter på skolen hvor barna skal sitte én og én. Dette innebærer ikke bare den fysiske forandringen, men også den sosiale. Bord hvor flere skal sitte sammen innbyr til samarbeid og fellesskap hvor man kan se hverandre hele tiden, mens man ved enkeltpulter skal sitte alene og på denne måten er fysisk adskilt fra hverandre.

I boken *Barns Overgang fra barnehage til skole* (Hogsnes, 2019, s 75) blir det statuert et eksempel om et barn som besøker SFO for første gang, og kjenner på opplevelsen av usikkerhet. Barnet finner ikke et bilde av ansiktet sitt på garderobeplassen sin, og har da en utfordring med å vite hvor plassen hans er. I barnehagen var han vant med at på plassen hans, var det bilde av han. Dette gjorde at barnet ble usikkert og utrygt i situasjonen. Dette kunne vært unngått ved at barnet hadde blitt vist rundt på forhånd og blitt gjort kjent med plassen sin. Dette er et eksempel på ulikheter i utforming av det fysiske miljøet i barnehagen og skolen.

2.1.2 Sammenheng i relasjoner og vennskap

Vennskap og relasjoner er viktig for barns utvikling. Det er et mål at barnet i barnehagen skal oppleve danning og læring av sosial kompetanse, og for å oppnå dette er vennskap en meget viktig faktor (Haugen, 2015, s 84). Greve (2014, s 383) definerer vennskap slik: «Vennskap kan defineres som: «[...] en toveisrelasjon der begge parter må ønske å være venner med hverandre». Tetzners (2012, s 590) sier at det må foreligge en emosjonell dimensjon og gjensidighet ved at de som er venner, også liker å være sammen, og at de som er venner har et sterkt emosjonelt bånd. At vennskap og relasjoner er viktig for barns utvikling av sosial kompetanse, gjør at det vil være viktig å legge til rette for at barna har gode vennskap og relasjoner både i barnehagen og i skolen, og i overgangen mellom barnehage og skole.

I overgangen fra barnehage til skole, går barna fra sine kjente og trygge voksne i barnehagen, til å begynne på skolen med helt nye voksne. De går også fra å ha alle sine venner som de har vært sammen med i flere år gjerne, til å kanskje bare noen få de kjenner og mange de ikke kjenner rundt seg. «Sammen med lek og leker er venner det barna gir uttrykk for å savne i overgangen fra barnehage til skole (Einarsdottir, 2013)

Hvis man ser tilbake på hvor viktig vennskap og relasjoner er for barns utvikling, vil det være avgjørende at barn som begynner på skolen får holde kontakten med tidligere venner fra barnehagen, og å bli kjent med og etablere nye vennskap (Hogsnes & Moser, 2014) Dette kan bidra til en opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen for barnet.

På skolen vil barna også møte nye sosiale koder som de må forholde seg til: regler og adferd i klasserommet for eksempel. I barnehagen trenger ikke barna å rekke opp hånden før de snakker, mens dette ofte er vanlig på skolen. Utetiden i barnehagen og skolen kan også oppleves veldig ulikt: å gå fra å være ute i barnehagen hvor de ansatte konstant er sammen med barna og følger med på dem, og til skolen hvor det er veldig mange barn, og mange færre voksne. Dersom barna får gjøre seg erfaringer med og bli kjent med disse endringene i forkant av selve overgangen, vil det være lettere å takle disse endringene når selve overgangen kommer.

2.2 Kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole

Det har vært utfordrende å finne en klar definisjon på hva kontinuitet er, og derfor blir flere definisjoner trukket fram, da disse utfyller hverandre og sammen gir en definisjon som beskriver begrepets betydning i denne studien. Dewey (1963) mener at kontinuitet betyr: «[...] at enhver ny utfordring og erfaring kommer inn i forlengelsen av noe som har gått foran og som samtidig modifiseres av de kvalitetene som følger etter». Hogsnes (2016, s 60) mener at kontinuitet kan defineres som en uavbrutt sammenheng. Kontinuitet vil derfor bety at barnet får erfaringer uten brudd, og på denne måten kan bygge på videre på disse erfaringene i en ny sammenheng, slik som i overgangen fra barnehage til skole.

Bronfenbrenner mener at barn gjennom et godt økologisk system får oppleve kontinuitet gjennom trygghet, sikkerhet, familie og selvtillit, men også diskontinuitet gjennom variasjon, engasjement, nye oppdagelser og utfordringer (Bronfenbrenner, 1979) I motsetning til kontinuitet vil diskontinuitet være brudd i erfaring, som innebærer at barn forhindres i å få

overført sin kompetanse i overgangen. I overgang fra barnehage til SFO og skole innebærer dette at barnet ikke får mulighet til å knytte erfaringene sine i SFO og Skole til tidligere erfaringer fra barnehage (Hogsnes, 2016, s 10)

2.3 Fire former for kontinuitet

Forskning viser at kontinuitet mellom ulike utdanningssystemer og en positiv start på skolen bidrar til langsiktige og gode læringsbetingelser for barna både sosialt og kognitivt (Stipek, Clements, Coburn, Franke & Farran 2017). Hovedproblemet når det gjelder overgangen er mangel på kontinuitet mellom barnehage og skole (NOU, 2010:8, s 97). Barna begynner på skolen og møter et nytt fysisk og sosialt miljø. De møter nye voksne, nye krav til atferd og andre omgivelser å orientere seg i, og de må forholde seg til å være yngst på skolen og mer komplekse sosiale mønstre. Ved å sørge for kontinuitet mellom institusjonene kan man bidra til en tryggere, lettere og bedre overgang for barna. Brostrøm (2009) viser til fire former for kontinuitet: fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet.

2.3.1.1 Fysisk kontinuitet

Fysisk kontinuitet handler om et skifte av fysiske omgivelser, for eksempel fra miljøet i barnehagen og over til skolemiljøet. Disse skiftene eller overgangene kan ofte innebære mangel på fysisk kontinuitet. Andre eksempel hvor fysisk kontinuitet kan mangle er ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Historisk sett har barnehage og skole hatt ulike forutsetninger arkitektonisk, barnehagene har hatt et mer åpent landskap, mens skolene har mer lukkede landskap i form av flere klasserom (Hogsnes, 2016, s 15). Ved at barna har blitt gjort kjent med skolens fysiske omgivelser i god tid før skolestart, kan man skape en fysisk kontinuitet for barna (Omdal & Thygesen, 2018, s 120). Dette kan gjøres gjennom besøk på skolen, hvor man får tid til å gå rundt å bli kjent med bygget og hvordan klasserommene ser ut.

2.3.1.2 Sosial kontinuitet

Å være nødt til å finne nye venner og å bli kjent med nye sosiale koder i skolemiljøet, etter å ha gått i barnehagen kan føre til opplevelse av manglende sosial kontinuitet. Ved å få mulighet til å møte barn man skal gå i klasse sammen med før man begynner på skolen, kan man skape sosial kontinuitet. Dette kan gjøres gjennom besøk på skolen, at barn som har gått i samme barnehage sammen får gå i samme klasse. Dersom man begynner på SFO før skolen

starter, vil man ha mulighet til å stifte bekjentskap med barn man skal gå sammen med på skolen senere (Omdal & Thygesen, 2018, s 120). Ifølge Peters (2010) er opprettholdelse av og etablering av vennskap vesentlig for barnas opplevelse av trygghet, for deres deltakelse i aktiviteter i friminuttene og for opplevelse av støtte i klasserommet. Mangel på vennskap kan derimot føre til at barn får vansker med å utvikle læringspotensialet sitt i skolen. For å skape en form for sosial kontinuitet anbefaler Peters (2010, s 2) noen tiltak:

1. Etablering av kontakt mellom skolevenner
2. Tilstrekkelig med lekemateriell
3. Støtte fra eldre elever
4. Undervisning og dialog som støtter opp om sosiale relasjoner
5. Gode relasjoner til lærer, for å skape opplevelse av tilhørighet, lærelyst og identitet som lærende

2.3.1.3 **Filosofisk kontinuitet**

Filosofisk kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole handler om hvilken sammenheng barna opplever når det gjelder forventninger og krav til lek og læring (Hogsnes & Moser, 2014). Ifølge Brostrøm (2009) kan overgangen fra barnehagens fokus på lekbetont læring til barneskolens mer tradisjonelle undervisningsformer være et eksempel på mangel på filosofisk kontinuitet. For at barn som begynner på skolen skal kunne oppleve filosofisk kontinuitet er det nødvendig at barnet kan kjenne igjen noen av undervisningsformene/læringsformene. Da er man avhengig av at barnehagen og skolen kjenner til hverandres pedagogiske arbeid, og på denne måten kan sørge for at det er en sammenheng mellom hvordan man lærer i barnehagen og hvordan man lærer i skolen. Lek vil gjerne være en viktig faktor her. Selv om barn forventer å lære noe nytt når de begynner på skolen, verdsettes også likheter i arbeidsmåter (Yeboah, 2002, s 65)

2.3.1.4 **Kommunikasjonsmessig kontinuitet**

Et eksempel på kommunikasjonsmessig kontinuitet kan være: «[...] overføring av nødvendig informasjon om barna fra den ene institusjonen til den andre» (Brostrøm, 2009) For å kunne skape kommunikasjonsmessig kontinuitet er gode rutiner viktig. Det må være tydelige planer for hvilken informasjon som skal overføres fra barnehagen til skolen og hvem som skal overføre denne informasjonen. Informasjonen kan bygge på hva barna mestrer og er gode til eller hva barna trenger særskilt støtte til. Det er viktig at skolen får denne informasjonen for å

kunne møte hvert enkelt barn på barnets nivå og forutsetninger. Hogsnes & Moser (2014) gjorde en studie hvor de så på kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. I denne studien kom det frem at det var en særlig mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet. I studien peker de også på viktigheten av kommunikasjonsmessig kontinuitet for at barna skal få en god opplevelse av skolestarten.

2.3.2 Forholdet mellom sammenheng og kontinuitet

Etter å ha sett på hva sammenheng betyr og hva kontinuitet betyr, kan det også være interessant å se på forholdet mellom disse begrepene. Disse begrepene kan supplere hverandre når vi skal utvikle en forståelse av hva som kan være av betydning for barn i overgangen fra barnehage til skole og SFO (Hogsnes, 2019, s 64). Dewey (1974) ser på begrepet sammenheng som et mer overordnet begrep der ulike former for kontinuitet inngår: «Om barn skal oppleve sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og SFO, må det legges til rette for at de kan få erfare ulike former for kontinuitet» (Hogsnes, 2019, s 64). Ifølge Brostrøm (2009) kan man assosiere begrepet «sammenheng» til opplevelse av kontinuitet, mens man kan assosiere «overgangen mellom barnehage og skole» som diskontinuitet og brudd. I denne sammenhengen vil målet med samarbeid mellom barnehage og skole være å sørge for at barnet kan kjenne igjen noe i det nye miljøet, slik at det kan bygge videre på de erfaringene de allerede har. Dette kan bidra til å minske opplevelsen av at overgangen er stor (diskontinuitet) og bidra til at barna opplever at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen (kontinuitet).

2.4 Overgang mellom barnehage og skole

Fabian (2007, s 33) beskriver overgang som «[...] the moves that pupils experience in a school». Dette innebærer ofte at barnet endrer rolle, identitet og status, får nye venner og nye voksne rundt seg (Stulen, 2011, s 15). Å forlate en institusjon og begynne i en annen er en fysisk overgang for barna. Det innebærer også at de forlater en kontekst med kjente rammer, sosiale relasjoner og kjent praksis og går inn i en ny kontekst med nye barn, voksne og forventninger (Fabian & Dunlop, 2007).

Overgangen kan sees i sammenheng med begrepet Ecological Transition, eller økologisk overgang, som er et begrep Bronfenbrenner introduserte som en betegnelse på når en persons posisjon i det økologiske miljø endres som resultat av en forandring i en rolle, setting eller begge (Bronfenbrenner, 1979, s 6) Han mente at overgang fra barnehage til skole var en slik

prosess, og at disse overgangene kan være sårbare for barna fordi belastningen av hyppige skifter kan bli for stor for mange barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s 6). Bronfenbrenner (1979) skiller mellom to ulike typer økologisk overganger:

1. Daglige overganger: «[...] som når en person skifter arena, eksempelvis at lille Gro forlater hjemmet og går ut i gata for å leke med vennene.
2. Mer varige (dramatiske) overganger: «[...] slike overganger oppstår når barnet får en lillesøster, begynner i barnehagen eller i speideren».

I overgangen mellom barnehage og skole kan barna oppleve diskontinuitet både i fysisk og sosialt. Det kan være en påkjenning og oppleves som vanskelig for noen barn. Det er derfor nærliggende å si at overgangen mellom barnehage og skole kan sees på som det Bronfenbrenner (1979) kaller for «mer varige (dramatiske) overganger. Bronfenbrenner (1979) sier at felles for overgangene er at personene endrer status, rolle og livsfelt, og at slike overgangen kan gi mulighet for personlig vekst, men også representere en sårbar fase hvor stagnering og feilutvikling kan oppstå. Bronfenbrenner (1979) peker på en rekke forhold som kan påvirke hvordan man reagerer på slike overganger:

- Hvilke følelser som omgir personen
- Hvem som er involvert
- Hvordan overgangen foregår
- Hvorvidt behovet for forberedelse har blitt i varetatt

Spesielt punktet om forberedelse vil henge mye sammen med hvordan man forbereder barna på overgangen mellom barnehage og skole. Bronfenbrenner (1979, s 235) påpeker behovet for forberedelse for de som er ekstra sårbare: «The heightened need of particular groups with special vulnerability for information, advice, and preparatory experience prior to at transition to a new setting.

Overgang fra barnehage til skole kan beskrives om en vertikal overgang, som innebærer noen brudd (Hogsnes, 2019, s 56). Et forskningsprosjekt initiert av EU viser at en god overgang fra barnehage til skole kan ha stor betydning for hvordan barnet klarer seg i det videre skoleløpet, og kan være med å hindre frafall fra skolen (Det kongelige kunnskapsdepartement [DKD] 2018, s 29). Forskningsprosjektet peker også på at barn som får en trygg og god skolestart, og som raskt finner seg til rette på skolen har høyere sannsynlighet for å få positive

skoleopplevelser. På denne måten er det å styrke samarbeidet mellom barnehage og skole, avgjørende for å legge et godt grunnlag for barns videre skolegang (DKD, 2018, s 29)

2.4.1 Hva viser lovverkene om arbeidet med overgangen?

I Opplæringslovens § 13-5 og i Barnehagelovens § 2 a kom det i juni 2018 inn en endring som slår fast en gjensidig plikt for barnehage- og skoleeiere om å samarbeide for å skape kontinuitet for barna i overgangen. Lovendringene innebærer også en forventning om å involvere SFO i større grad i arbeidet med overgangen. Målet med denne lovendringen er at barna skal få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og SFO (NOU, 2019:23, s 579). I forarbeidet til bestemmelsen (lovendringen), ble det presisert at en trygg og god overgang innebærer at: «[...] barn og foreldre opplever overgangen som forutsigbar, og at de vet hva de kan forvente når barnet begynner på skolen og i SFO».

Det blir også presisert at en trygg og god overgang handler om at skolen er forberedt på hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen, og i den sammenheng bør det legges til rette for en god dialog mellom foreldre, barnehage, skole og SFO. Det vises også til viktigheten av gode rutiner for å overføre informasjon fra barnehagen til skolen, som forutsetter samtykke fra foreldrene. (NOU, 2019:23, s 579)

De fleste kommuner har gode rutiner for å legge til rette for overgangen mellom barnehage og skole, men DKD viser til i en undersøkelse til at ikke alle har disse rutinene på plass. (DKD, 2018, s 29). Det kommer også frem at det er lite kunnskap om innholdet i de rutinene som etableres og om de faktisk bidrar til at barna opplever en trygg og god overgang. Dette ligger også til grunn for i endringen av opplæringsloven som sier at det er skoleeier som har hovedansvar for samarbeidet og for å utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordning (Opplæringsloven, 2018, § 13-5). Ifølge NOU for ny opplæringslov (2019:23, s 579) stilles det følgende krav til planen:

1. Planen må ha et innhold som er egnet til å oppfylle formålet om en trygg og god overgang fra barnehage til skole og SFO for alle barn.
2. Planen skal sikre en god overgang for alle barn og det må tas særlig hensyn til hvordan overgangen skal gjøres for barn med særlige behov.
3. Planen skal ta hensyn til at barnehagene er av ulik størrelse, og har ulike profiler.
4. Planen skal ikke innebære en innskrenking av barnehagens mulighet til å styre over det pedagogiske innholdet i barnehagetilbud.

Endringen av opplæringsloven baserer seg på forskning som viser at overganger i utdanningsløpet generelt og mellom barnehage og skole spesielt, kan være problematiske, og at dette spesielt gjelder sensitive barn og barn med særlige behov (DKD, 2018, s 29). Det er vanlig å tenke på hvordan man skal forberede barnet på å begynne på skolen. Dette er selvfølgelig betydningsfullt. Likevel er det viktig å tenke på at også skolen skal forberede seg til å ta imot barnet, ikke bare omvendt. I Stortingsmelding 21 (DKD, 2016-2017, s 41) vises det til at barnet skal møte en forberedt skole, klar til å bygge videre på det grunnlaget barnehagen har gitt. Dette sier noe om viktigheten av samarbeidet mellom barnehagen og skolen og foreldre: for at skolen skal kunne være forberedt og være klare til å bygge videre på grunnlaget barnehagen har gitt, er man avhengig av at det foreligger en god dialog og mulighet for informasjonsutveksling. I NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst* (s, 104) vises det til Brennautvalgets funn om at barnehager er mer innstilt på samarbeid enn det skolen er, og at kommunale barnehager er mer aktive enn private barnehager. Det vises til at disse ulikhetene er problematiske, og at den nye plikten til å samarbeide kan bidra til å styrke dette samarbeidet.

I den nye *Rammeplanen* som kom ut i 2017 har det kommet et nytt kapittel, hvor samarbeid med skolen blir presisert. I dette kapittelet kommer det frem at barnehagen ikke bare skal legge til rette for gode overganger fra barnehage til skole, men også fra hjem til barnehage og innad i barnehagen (KD, 2017). Det forventes at barnehagelærere skal bidra til at barn opplever gode overganger og sammenheng mellom barnehagen og skolen (KD, 2017). Det forventes også at lærere i skolen skal bidra til at barn opplever gode sammenhenger (KD, 2006,).

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* står det: «De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen» (KD, 2017, s 33-34). Det står også at barnehagen skal legge til rette for at barna har med seg kunnskaper og erfaringer som kan gi et godt grunnlag og fungere som motivasjon til å begynne på skolen (KD, 2017, s 33-34). Det skal sørges for at barna opplever overgangene som trygge og gode.

2.4.2 Foreldrenes rolle i overgangen

Ifølge Barnelova § 30 har foreldrene en lovfestet rett og plikt til å ta avgjørelser på vegne av barnet. Barns overgang fra barnehage til skole skal skje i nært samarbeid med barna hjem.

Foreldrene skal være med å sørge for at informasjon blir gitt, har rett til innsyn i og å være med på å bestemme hvilken informasjon skolen får fra barnehagen om barnet. Foreldrene skal delta på møter hvor denne informasjonen blir diskutert, og deretter skrive under på at de godkjenner at denne informasjonen videreføres til skolen (Kunnskapdepartementet, 2008, s 20) Denne informasjonen bør bygge på barnets sterke sider og generelle funksjonsnivå og hva barnet trenger særskilt støtte til (KD, 2008, s 21).

Det er viktig at foreldrene er samarbeidspart i møter om overgang fordi det er de som kjenner barnet best, og vet hva skole og barnehage må ta hensyn til i selve overgangssituasjonen og i læringsforløpet (KD, 2008, s 22). I en stor endring slik som fra overgangen fra barnehage til skole er, søkes det kontinuitet. Familiens støtte, engasjement og kunnskap er derfor sentralt i overgangen fra barnehage til skole (KD, 2008, s 19). Ved å sørge for at foreldrene har fått god informasjon og får mulighet til deltakelse kan foreldrene være med på å bidra til å trygge barnet. Kunnskapdepartementet (2008, s 19) sier at det er en sammenheng mellom nivået på kommunikasjonen mellom hjem og skole og hvordan barnet finner seg til rette emosjonelt og sosialt. Når foreldrene opplever trygghet i den nye situasjonen, blir de også i bedre stand til å støtte sine barn i overgangen.

2.4.3 Skolefritidsordning som ledd i overgangen

For mange barn er SFO deres første møte med skolen, og mange begynner på SFO allerede noen uker før de begynner på skolen (DKD, 2018, s 29) Hele 81 % av barn på 1.trinn i Norge har tilbud i SFO (Utdanningsspeilet, 2018).

Men hva er egentlig SFO? SFO skal ifølge Regjeringen (2020) være: «[...] noe annet enn skole og barnehage», og skal heller ikke være en del av skolen. SFO skal være en trygg oppholdsplass for barna, med omsorg og tilsyn utover skoletiden. SFO skal legge til rette for lek, kultur og fritidsaktiviteter og kunne tilpasses barnas og foreldrenes behov (Regjeringen, 2020). I motsetning til i nabolandene våre, Sverige og Danmark er ikke SFO definert som en pedagogisk virksomhet, og har verken rammeplan eller læreplan, og kravene til ansatte i SFO varierer veldig fra kommune til kommune (Hogsnes, 2019).

Barns overgang fra barnehage til SFO kan kalles for en vertikal overgang, som vil si at den innebærer noen brudd (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s 112). Barna må forholde seg til nye voksne og nye barn, og må ta avskjed med noen de kjenner. Når barna både har begynt på SFO og skolen har startet, beveger barna seg mellom både SFO, skole og hjem, og disse

overgangene kan kalles for horisontale. De innebærer ikke brudd, og ingen relasjoner opphører (Becher et al. 2019, s 112). SFO står i en unik posisjon ettersom den både er plassert i mellomrommet mellom hjem og skole (Hviid & Højhold, 2012) og i mellomrommet mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2016). Det foreligger få føringer for SFO's virksomhet, men lekens plass i institusjonen er understreket tydelig. På denne måten kan leken være av stor betydning i overgangen fra barnehage til skole, man kan møte de nye arenaene med bakgrunn i tidligere erfaringer (Dewey, 2005; Hogsnes, 2016)

Ifølge Foss (2011; Saar, Løfdahl & Hjalmarsson, 2012) finnes det lite kunnskap om hvilken betydning SFO kan ha for barn, og for deres opplevelse av sammenheng i overgangene fra barnehage og skole, og fra SFO til skole og begynneropplæringen. Til tross for lite forskning, viser en forskningsrapport at «[...] for barn som starter i SFO før eller samtidig med skolestart, vil overgangen til SFO kunne ha betydning og innvirkning for overgangen til skolen» (DKD, 2018, s 29). Dette er også rimelig å anta med tanke på at mange barn begynner på SFO før skolestart, og etter stund veksler mellom hjem, SFO og skole.

I stortingsmeldingen *Om skolefritidsordningen* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997) står det at skolefritidsordningen, gjennom samarbeid med skole, hjem og kultur- og fritidstiltak i lokalmiljøet skal bidra til helhet og sammenheng for barna. Det er flere høringsinstanser som viser til at det er avgjørende at SFO er med i samarbeidet om overgangen, da mange barn starter på SFO før eller samtidig som skolestart og dette kan ha stor betydning for overgangen til skolen (DKD, 2018, s 35).

2.4.4 Overgang innad i barnehagen

De aller fleste barn som begynner på skolen har allerede opplevd det Bronfenbrenner kaller for varige og dramatiske overganger (1979). Barn kan oppleve dette når de begynner i barnehagen for første gang, og skal være uten sine omsorgspersoner gjennom barnehagedagen. Dette er en stor overgang fra å være hjemme sammen med omsorgspersonene fra de har blitt født. Drugli (2014, s 115) sier at: «Små barn er nærmest genetisk programmert til å reagere negativt på separasjoner fra foreldrene». Når barna er så små vil det være vanskelig å forklare de hva som skal skje, og de vil derfor ikke forstå det som skjer når de plutselig blir separert fra foreldrene. Det er vanskelig å trygge barna med å fortelle at man kommer tilbake (Drugli, 2014, s 115). Når et barn starter i barnehagen har går de gjennom en tilvenningsperiode. Tilvenningsperioden kan organiseres ulikt, men består stort sett av at minst en av foreldrene er sammen med barna i noen dager, alt etter barnets

behov. På denne måten kan barna utforske barnehagen, med sine trygge omsorgspersoner til stede.

Senere kan de oppleve en dramatisk overgang når de skal begynne på en ny avdeling i barnehagen. Barnehager er ulikt organiserte, noen har blandede avdelinger hvor barn fra 1-5 år er samlet i en avdeling mens andre har aldersinndelte grupper. Det kan være småbarnsavdeling (1-3) og storbarnsavdeling (3-5) eller lignende. Denne formen for overgang i likhet med overgangen til skole kalles for en vertikal overgang, som innebærer noen brudd (Hogsnes, 2019, s 56). Det kan innebære brudd i relasjoner ved at det bare er de eldste på avdelingen som flytter over til ny avdeling, og dermed brytes relasjonen med de andre barna på avdelingen. Barna blir nødt til å gjøre seg kjent med nye barn og nye voksne. Samtidig går de fra å være eldst i den avdelingen de forlater, til å være yngst i den avdelingen de skal starte i.

Det kan være brudd i det fysiske miljøet fordi avdelingene ofte satt opp på ulike måter for å møte barns forutsetninger i forhold til alder og modningsnivå, det gjør at når barna flytter fra for eksempel småbarnsavdeling til storbarnsavdeling, vil det være et nytt fysisk miljø og nye forventninger. Når barn skal starte på ny avdeling, forutsetter dette at de voksne i barnehagen har kunnskap om hvordan disse overgangene kan påvirke barna og hva som skal til for å gi barna en god overgang også innad i barnehagen. Barnehagene skal legge til rette for at både barn og foreldre får tid og rom til å bli kjent med barna og personalet når de bytter avdeling/grupper innad i barnehagen (Hogsnes, 2019, s 56).

Arbeidet med å skape gode overganger omfatter også barns overgang fra en avdeling eller gruppe til en annen, innad i barnehagen (Hogsnes, 2019, s 55). Også i overganger innad i barnehagen kan man skape kontinuitet og sammenheng for barna ved å la barna bli kjent med den nye avdelingen før de begynner, la de møte de voksne og de andre barna for å skape nye relasjoner i forkant og på denne måten la barna møte noen de kjenner til når de faktisk begynner på ny avdeling. La barna få bli kjent med den nye avdelingen, leker, garderobeplasser, stellerom/bad og lignende i forkant, slik at de har mulighet til å bygge på disse erfaringene når de begynner på den nye avdelingen og derfor også får en opplevelse av fysisk kontinuitet.

De erfaringene barna gjør seg i overgangen mellom hjem og barnehage og innad i barnehagen kan påvirke hvordan barnet takler og opplever overganger senere i livet. Hvis overgangen mellom hjem og barnehage eller innad i barnehagen opplevdes som svært utfordrende og problematisk, kan dette gjør at barnet får utfordringer når det skal begynne på skolen. Dersom barnet får gode opplevelser med overgangene tidligere i livet, kan det trygge barnet i overgangen mellom barnehage og skole.

2.5 Samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole

Det ble i 2018 innført en lovfestet plikt til samarbeid rundt barns overgang fra barnehage til skole (Endringslov til barnehageloven mv, 2018). Et gjensidig og likeverdig samarbeid er viktig for å kunne gi barna en god overgang. Det er kommunen som bør ha det overordnede ansvar for å koordinere samarbeidet mellom de forskjellige barnehagene og skolene, slik at det legges til rette for best mulig gjennomføring (KD, 2008, s 24). Som lokal barnehagemyndighet skal kommunen drive veiledning, oppfølging og tilsyn for å påse at barnehagene drives i tråd med gjeldende regelverk. Kommunen skal legge til rette for gode overganger mellom barnehage og skole, uavhengig av om barnet går i en privat eller en kommunal barnehage (KD, 2008, s 24).

Kommunen skal utarbeide en plan for hvordan arbeidet med overgang fra barnehage til skole skal foregå i barnehager og på skolen. Det bør komme tydelig frem hva målsettingen er, hvem som har ansvar for hva og hvilke rutiner barnehagene og skolene skal følge. Her skal også samarbeidet med foreldre være presisert og tydeliggjort (KD, 2008, s 26). En slik overordnet plan sier noe om: «[...] hvordan kommunen skal sikre sammenhengen i barnets læring i fagområder og fag for barnehage og skole» (KD, 2008, s 26) «Ansatte i barnehage og skole har ansvar for å samarbeide om å gjøre nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barnet beredt til skolestart» (KD, 2008, s 27)

2.5.1 Rutiner for overgangen mellom barnehage og skole

En rutine beskriver oppgaver og aktiviteter i en prosess, og inneholder formål, omfang, ansvar, beskrivelse av aktiviteten samt frister (USN, 2019). I overgangsarbeidet vil det være nyttig å ha fastsatte rutiner man følger. Disse rutinene må jevnlig evalueres. Det finnes mange ulike rutiner i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Kunnskapdepartementet har utarbeidet en veileder med navn «Fra eldst til yngst». I denne kommer departementet med noen anbefalinger til rutiner som kan bidra til å skape en forbindelse mellom barnehagen og

skolen, slik at ikke barnet må finne veien i alt det nye det møter (KD, 2008, s 14) Rutiner som blir anbefalt i denne veilederen og i kunnskapscenterets kunnskapsoversikt «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole» (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyd, 2015, s 57) er som følger:

1. Å la barnet få en god avskjed med barnehage. Dette gjøres ofte ved å ha en fest eller overnattingstur, med hyggelig aktiviteter.
2. Det deles informasjon slik at de ansatte på skolen vet hvilke erfaringer, kunnskaper og ferdigheter barnet har, og på denne måten kan bygge videre på dette i skolen. Dette kan bidra til sammenheng og kontinuitet for barnet.
3. Skolestarten blir markert.
4. Bli-kjent-treff! De eldste barna i barnehagen får mulighet til å treffe elevene i 1.trinn. Dette kan skje både i barnehagen, på en utflukt eller på skolen. På denne måten får barna bli kjent med elevene, og kan spørre og få informasjon om hvordan de oppleve det å gå på skole.
5. Å besøke skolen. Å få mulighet til å besøke skolen, hilse på rektor, bli kjent med lærer, oppleve skolens arbeidsmetoder, se den fysiske utformingen og i tillegg bli kjent med elevene, kan være en viktig måte å gjøre barna trygge.
6. Besøke SFO. Å få muligheten til å besøke SFO, og bli kjent med deres innhold og opplegg kan bidra til å trygge barna som kanskje skal begynne der allerede før de begynner på skolen.
7. Fadderordning. Mange barnehager og skoler har fadderordning. Dette betyr at barnet får mulighet til å starte skoleåret med støtte fra en som er kjent med skolen fra før. Dette kan bidra til at barnet får etablere og utvikle nye vennskap.
8. Å etablere vennsksapsrelasjoner mellom barnehagebarn på tvers av barnehager der barna skal begynne på samme skole
9. Barnehagebarn og elever på skolen har fellesaktiviteter før skolestart
10. Spesialprogram for de eldste barna i barnehagen knyttet til overgangen til skolen.
11. Barnehagelærer snakker om overgangen til skolen med barna i barnehagen, avklarer forventninger og svarer på spørsmål om skolestart
12. Barnehagen holder orienteringsmøte for foreldre ved skolestart
13. Barnehagelærer og lærer skriver og reviderer barnehagens og første klasses læreplan sammen

14. Barnehagelærer, lærer og spesiallærere har samtale om barna som skal starte på skolen.

15. Felles timer for barnehagebarn og elever i første klasse

Disse tiltakene skal sammen være førende for hvordan man kan arbeide for barns opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen. Det er nok ikke slik at alle barnehager og skoler følger alle disse punktene. Det skal være rom for å tilpasse til hver enkelt skole og barnehage. Likevel kan disse punktene være som en veiledning for hva som kan skape kontinuitet og sammenheng for barna i overgangen, og samtidig hjelpe de ansatte i skolen og barnehage med å lage rutiner og struktur på arbeidet.

Å ha gode rutiner er viktig for å skape en ramme rundt arbeidet. Å evaluere rutinene kan være like viktig. I kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole*, i prosjektet *Språkløyper* var det å evaluere og analysere egen praksis en egen del av pakken. Som deltaker i prosjektet har jeg deltatt på alle nettverkssamlingene i prosjektet hvor overgangspakke har blitt gjennomgått. På første møte skulle vi analysere egen praksis. Her ble lærere og barnehagelærere som samarbeider om overgangen satt sammen, for å vurdere praksis. Målet var å kartlegge rutinene i overgangen basert på spørsmålet: «I hvor stor grad mener du at overgangsrutiner mellom barnehage og skole i din kommune kjennetegnes av:». Det var så 11 spørsmål som skulle rangeres fra 1-6 hvor 1 betyr i liten grad, og 6 betyr i stor grad.

Spørsmålene som skulle besvares var:

- Oversiktlige planer som sikrer og forplikter et godt samarbeid mellom barnehage og skole?
- At det settes av tid til ulike former for samarbeid mellom barnehagen og skolen
- Planlagte møtepunkter mellom lederne i barnehagen og på skolen
- Planlagte møtepunkter for pedagoger i barnehagen og pedagoger i skolen (Informasjonsutveksling, treffpunkt)
- Både eiere, ledere, barnehagelærere, lærere og foreldre deltar i prosessen
- At barnehagen og skolen kjenner til hverandres læringskulturer for språkarbeid
- At barnehagen og skolen samarbeider om pedagogisk innhold siste år i barnehagen og første år på skolen
- At skolen bruker informasjon fra observasjon og kartlegging i barnehagen til å planlegge og tilrettelegge undervisning

- Gode rutiner og praksis som spesielt ivaretar minoritetsspråklige barn og barn med språkvansker

(Sandø et al., 2017₃)

Den samme kartleggingen vil også gjennomføres etter prosjektet er over, for å se om det har skjedd en utvikling i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Ved å evaluere rutinene kan man sikre at rutinene forbedres. En rutine som fungerer ett år trenger ikke å fungere ett annet år. Det gir også en god mulighet til å gå gjennom og gjøre seg kjent med alle rutinene.

2.6 Å være skoleklar og at skolen er klar

Å være skoleklar er et begrep som ofte blir brukt om barn som skal begynne på skolen. Men hva betyr det egentlig? Kunnskapdepartementet skriver i sin veileder *Fra eldst til yngst* (2008, s 8) at å være skoleklar: [...] må sees i sammenheng med barnets omgivelser, familien, de jevnaldrende, barnehagen og lærerne i skolen». Da begrepet skoleklar er mye brukt, ble det også naturlig å finne ut hva det faktisk innebærer, noe som viste seg å være utfordrende fordi det å være klar for å begynne på skolen er så individuelt for hvert barn. Wesley and Byusse (2003) sier at det flere studier mener at school readiness (skoleklarhet) innebærer god helse, både fysisk og mentalt, gode sosiale ferdigheter, nysgjerrighet og glede i læringssituasjoner. Det gir mening at dersom barnet ikke har god helse, eller har sosiale utfordringer, ikke opplever glede i læringssituasjoner eller ikke har god mental helse, vil det være en utfordring å gå inn i et nytt miljø og en ny kontekst. Dette kan også sees i sammenheng med Maslows behovspyramide. Denne pyramiden beskriver hvordan behovene styrer menneskers utvikling og motivasjon. Pyramiden er delt inn i fem trinn som bygger på hverandre. Det nederste trinnet må være dekket for å kunne «klatre» oppover i pyramiden og sånn fortsetter pyramiden til du har nådd toppen. På trinn 1 er det de fysiologiske behovene som sult, søvn, tørste og luft som må være dekket, deretter er det trygghetsbehov, behov for sikkerhet og beskyttelse. Etterpå kommer de sosiale behovene med tilhørighet og kjærlighet og til sist selvaktelse og status. Ut fra dette kan man forstå at først må barnas fysiologiske behov bli dekket, og deretter kan trygghetsbehovet dekket. Trygghet kan være en utfordring i en overgang mellom barnehage og skole, hvor det meste er nytt for barnet. Dersom man ikke får dekket trygghetsbehovet vil man ifølge Maslow heller ikke få mulighet til å dekke det sosiale behovet med tilhørighet og kjærlighet, og heller ikke det siste punktet med selvaktelse og

status. Det vil si at hvis barnet ikke opplever trygghet i denne overgangen, vil det kunne begrense barnets læring og på denne måten kan man si at barnet ifølge Wesley og Buysse (2003) ikke er skoleklar (ready for school).

Andre studier mener at skoleklarhet handler om barns evne til å tilpasse seg og bli bevisst de nye kravene de møter i skolen, og noen mener at det handler om barns posisjon og mulighet for aktiv deltakelse i overgangen (Blenkin, 1992; Peters, 1998, Yeboah, 2002, sitert i Hogsnes, 2016, s 11) Brostrøm (2002) og Yeboah (2002, s 60) snakker om både barn som er skoleklar og at skolen er klar for å ta imot barnet.

Hvis man ser begrepet skoleklar, i sammenheng med fem-åringens utvikling, ser man at de forventes å gjøre et kjempehopp når de begynner på skolen. De går fra å være i barnehagen med mye fri lek, mye utetid, med mål om hva barna skal oppleve og ikke hva som forventes av dem. Deretter begynner de på skolen med mindre utetid, mindre fri lek og med krav til hva de skal kunne. Det finnes en mulighet for foreldrene om å søke om utsatt skolestart for barn man mener av ulike grunner ikke er klare for å begynne på skolen, dette kan være både psykisk, fysisk og sosialt.

2.7 Skoleforberedelse i barnehagen

I en undersøkelse gjort i 2010 av Brenna-utvalget mener hele 99,5 prosent av alle barnehagene som var med i undersøkelsen av de gjennomfører skoleforberedende aktiviteter (Rambøll, 2010) Det er likevel store ulikheter i hvordan denne skoleforberedningen foregår. Det er mange måter å forberede et barn på å begynne på skolen. Når man snakker om skoleforberedelse i barnehagen, tenker man ofte på de ferdige skoleforberedende oppleggene barnehagen arbeider med sammen med de eldste barna i barnehagen. Et eksempel på dette kan være «Trampoline, aktivitetshefte for barnehagen». Ifølge veilederen til Trampoline skal det fungere som et praktisk verktøy for skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Det skal gi barna en felles kunnskapsmessig plattform innenfor de ulike temaene man møter på i skolen. Det består av både praktiske og skriftlige oppgaver og aktiviteter (Hals, 2012, s 2). Dette kan være samtaler og undring om ulike tema, samarbeidsoppgaver, formingsaktiviteter, leker, eksperimenter, spill og sanger. Barna får øve seg på å skrive tall og bokstaver, øve på å finne navnene til de ulike formene, blir kjent med mønster, blir kjent med hva de ulike dyrene heter og mye mer. Det finnes flere ulike slike ferdige opplegg for skoleforberedelse.

På en annen side kan man tenke at alt man gjør i barnehagen kan være skoleforberedende. Å lære å samarbeide, kommunisere, sang og musikk, turer, det å kle på seg, spille spill, leke med bokstaver og skriving. Ettersom nasjonale undersøkelser viser at skoleforberedelse i Norge i stor grad synes å være aktiviteter ledet av voksne, der barna har begrenset innflytelse (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 92; Rambøll, 2010; Østrem et al., 2009, s. 133), er det grunn til å se nærmere på om disse aktivitetene fungerer godt nok for de eldste barna i barnehagen (Bratterud et al., 2012) Barn i barnehagen har behov for å medvirke og å ha innflytelse på det som skal gjøres i barnehagen, og det kan fort bli kjedelig dersom et opplegg er for voksenstyrt, og for lite mulighet til å bruke fantasi og medvirke. Dessuten har barna i barnehagen rett til medvirkning gjennom barnehageloven §1 og § 3. Det kommer også tydelig frem gjennom *Rammeplanen*: «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet» (KD, 2017, s 27) og at også at barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksmåter og tilrettelegge for medvirkning tilpasset barns alder og forutsetninger (KD, 2017, s 27). Dersom man hadde latt barna være med å bestemme hvordan det skoleforberedende opplegget skulle vært, kan det hende de hadde ønsket det på en annen måte.

Det er litt vanskelig å si noe om hva som er skoleforberedelse, hva god skoleforberedelse er og hvordan dette gjennomføres. Målet må være at barna skal bli trygge i overgangen fra barnehage til skole, og da kan kanskje besøk på skolen, aktiviteter sammen med skolen og lignende også være skoleforberedende aktiviteter.

2.8 Språkløyper

I oktober 2015 lanserte kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen utprøvingen av språkløyper: en nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (UIS, 2019).

«Formålet med Språkløyper er å styrke alle barns og elevers språk- og tekstkompetanse og dermed også deler av deres faglige kompetanse. Strategien skal i tillegg bidra til å styrke personalets kompetanse til å identifisere og tilrettelegge det pedagogiske tilbudet spesielt for barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker, og ha et fokus på minoritetsspråklige, gutter» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Språkløypene baserer seg på tre ulike virkemidler: Gratis, nettbaserte kompetansepakker til bruk i den enkelte skole og barnehage og gratis oppstartssamling for personell i barnehager og skoler som skal bruke disse. I tillegg får man mulighet til å bli språkkommune som blant annet gir støtte til lokalt utviklingsarbeid (Lundetræ & Mossige 2017) Kompetansepakkene skal bidra til profesjonell kompetanseutvikling på den enkelte arbeidsplass og skal ledes av ledere og ressurspersoner. (Lundetræ & Mossige 2017) I tillegg til disse kompetansepakkene er det er egen kompetansepakke som er laget for overgangen fra barnehage til skole. Denne kompetanseutviklingspakken skal pakkene gjennomføres i hele kommunen, i samlinger hvor de som arbeider med skolestartere og 1.klassingene møtes. Det blir også arrangert samlinger to-tre ganger i året for ledere og ressurspersoner som skal samarbeide om utviklingen av overgangen fra barnehage til skole, i kommunen. (Lundetræ & Mossige 2017)

2.8.1 Mål med bruk av kompetanseutviklingspakken

For at man skal få lyst til å benytte seg av en såpass tidkrevende kompetanseutviklingspakke som dette er, må man vite litt om hva målet er. Et argument språkløypene bygger på er at man gjennom møtepunkter og erfarings- og informasjonsutveksling skaper en bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole (Sandø et al, 2017₃) Et mål med kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skolen er: «[...] å gi kommuner kunnskap om hvordan de kan utvikle rutiner og systemer som ivaretar barns språk, lese- og skriveutvikling i overgangen fra barnehage til skole» (Sandø et al, 2017₃) Et annet mål er at pakken skal gi ledere og pedagoger i barnehage og skole innsikt i temaene samarbeid, kulturmøter, språkarbeid, kartlegging og det flerspråklige perspektiv (Sandø et al, 2017₃) Under «hvorfors en overgangspakke»? på nettsiden til Språkløyper.no, peker de på hva målsettingen med denne pakken er:

«Målsettingen med kompetanseutviklingspakken er å bygge en felles forståelse for hva som kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole. Lærere og barnehagelærere skal få gjensidig forståelse for hverandres praksis, formål og mandat» (Sandø et al, 2017₄)

Tanken er at den store omveltningen barna kan oppleve i overgangen fra barnehage til skolen, skal oppleves som tryggere og mer oversiktlig, ved at skolen bygger på kjente arbeidsmåter, barnas erfaringer og kunnskaper. Det skal altså være med på å skape en form for sammenheng, og en flyt, for å hindre brudd for barnet i denne overgangen (Språkløyper UIS, 2017)

2.8.2 Kompetanseutviklingspakken i overgang fra barnehage til skole

Kompetanseutviklingspakken som omhandler overgang fra barnehage til skole er i dette masterprosjektet tatt med som en god metode for bruk i overgangen mellom barnehagen og skolen. Denne kompetanseutviklingspakken vil ha fokus på hvordan læringsinstitusjonene kan lære av hverandre (Sandø et al., 2017₃). Pakken bygger på en undersøkelse gjort av Rambøl, 2010; Brostrøm, 2009) som viser at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre og at kommunikasjonen mellom læringsinstitusjonene ofte er mangelfull og tilfeldig (Sandø et al., 2017₃). Pakken er også utviklet med utgangspunkt i anbefalinger fra *Rammeplan for barnehager* (2017, s 13) hvor samarbeid mellom barnehage og skole løftes frem: «Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen» (KD, 2017, s 33). Det pekes også på at det skal legges til rette for et pedagogisk innhold i barnehagen, slik at de eldste barna får med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter som gir dem et godt grunnlag og motivasjon til å begynne på skolen (Sandø et al., 2017₃)

2.8.2.1 Gjennomføring av kompetanseutviklingspakken

Denne kompetanseutviklingspakken inneholder flere ulike økter, basert på ulike tema som er viktige i overgang fra barnehage til skole. Øktene er satt opp i følgende rekkefølge:

1. Oppstart
2. Kulturmøter
3. Samarbeid
4. Språk
5. Kartlegging
6. Det flerspråklige perspektivet
7. Hvordan lykkes med en god overgang?

Det er beregnet å bruke 5-7 økter på arbeidet, og at det vil ta mellom seks og tolv timer. Tanken er at alle aktører som jobber med overgang fra barnehage til skole, skal bygge og utvikle en kompetanse sammen. I de ulike pakkene finner man flere ulike arbeidsmåter, med både fagtekster, miniforelesninger, filmer og intervjuer hvor deltakerne skal utfordres til å reflektere, samarbeide og utvikle egen kompetanse og praksis. (Sandø et al., 2017₁)

Arbeidsformene er:

1. IGP (Individuelt, gruppe og plenum): Refleksjon og kompetansedeling. Man skal først skrive ned tre punkter i løpet av fem minutter individuelt, deretter skal man settes inn i grupper på 3-5 personer og bli enige om tre av punktene vi deler som deretter skal presenteres i plenum etterpå. Dette tar rundt 15-20 minutter. Ofte brukes denne metoden hvis deltakerne ser en film eller leser en fagtekst og skal skrive ned tanker om filmen/teksten.
2. Summeoppgaver: Deltakerne ser en fagfilm eller leser en fagtekst og noterer ned viktige momenter fra teksten/filmen. Etterpå deles man i grupper med representanter fra både barnehage og skole, for å diskutere og småprate om disse momentene. Til slutt sammenfattes notatene og brukes til videre arbeid.
3. Kahoot: Man bruker mobiltelefoner med appen Kahoot, og må svare på ulike påstander ved å trykke på det svaret man mener er mest rett eller oppleves viktigst.
4. Snøballkasting: Man får et spørsmål man skal svare på, deretter skal man skrive svaret på en lapp uten å skrive navnet sitt. Deretter skal man kaste disse lappene rundt i rommet. Etter en stund må alle lese opp den lappen de har i hånden der og da.
5. Exitlapper: Man noterer ned det man har lært i løpet av økten og klistrer lappen på døra før man går ut. Denne informasjonen blir samlet inn av leder og brukes til det videre arbeidet.
6. Gul – grønn melding: Målet med denne aktiviteten er å bevisstgjøre og synliggjøre hva deltakerne tenker det har blitt jobbet godt nok med i overgangen fra barnehage til skole, men også hva som har vært utfordrende. Det reflekteres over rutiner og praksis. Det henges opp plakater på veggene. På de grønne meldingene skal det stå hva man mener man har lyktes med i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, og på den gule meldingen skal det stå hva som har vært utfordrende i arbeidet. Dette henges opp på plakaten på veggen. Meldingene blir også lest opp og hvor de andre kan kommentere og stille spørsmål. Etterpå samles de inn og brukes i arbeidet med å utvikle egne planer for overgang fra barnehage til skole.

7. Dialogspill: Den som leder må lage påstander som handler om overgang fra barnehage til skole, som deretter klippes opp og legges i en konvolutt sammen med spillbrettet og reglene. Så kan en og en påstand trekkes fra konvoluttet og leses høyt. Deretter plasserer man brikken sin på enig eller uenig, og kan forklare hvorfor. Alle synspunkter skal bli hørt.

(Sandø et al., 2017₁)

2.9 Barns utvikling

Man kan si at begrepet utvikling omfatter både læring og modning, hvor modning er betegnelsen på barns utvikling på et biologisk grunnlag. Et eksempel på modning kan være at barnet kan høre stemmer, mens resultatet av læring kan være barnet klarer å skille ulike stemmer fra hverandre (Haugen, 2015, s 103). Modning og læring henger derfor tett sammen, selv om modning i utgangspunktet er knyttet til arvestoffet vårt og læring i stor grad er knyttet til miljøet. «Læring bidrar – sammen med modning av genetiske betingede anlegg til de oftest langvarigere endringene som betegnes utvikling. Både anleggene, modningen og læringen kan variere fra person til person; utviklingen vil da variere sammen med dem» (Nyborg, 1985, s 2). Maturation eller modning betegnes også som:

«[...] forandringer ved eller i en person, men her dreier det seg oftest om ulike biologiske vekst-prosesser som foregår relativt uavhengig av de erfaringene en person gjør; dvs., vekstprosessene er avhengig av ernæring, av en viss mengde cgcn-aktivter (styrking av muskler), en viss mengde annen stimulering (for at sanseorganene ikke skal de-genereres), etc. Modning bidrar i således særdeleshet til anatomiske og fysiologiske kroppsendringer som i sin tur kan danne viktige forutsetninger for å lære av de erfaringene man gjør» (Nyborg, 1985, s 2)

Tidligere trodde man at utvikling i stor grad var former av hvordan foreldrene oppdrar barnet, og at dette var avgjørende for hvordan barnet utviklet seg (Haugen, 2015, s 10). Det er fortsatt slik at foreldrene, altså miljøet er med på å påvirke barnets utvikling. Men i den senere tid har også arv blitt sett på som avgjørende for barns utvikling. Flere filosofer har beskjeftiget seg med spørsmålet av betydningen av arv og miljø i utviklingen: Descartes og Rousseau som vektla at barnet fødes med en bestemt natur og at visse begreper er medfødte, dette synet kalles for nativisme (Haugen, 2015, s 11). Senere kom Locke som mente at barn kommer til verden uten vesentlige ferdigheter eller disposisjoner, og at det meste tilegnes gjennom erfaring, dette synes kalles empirisme (Haugen, 2015, s 11). Selv om det er vanskelig å si

nøyaktig hvor stor betydning arv og hvor stor betydning miljø har på utviklingen, kan det sies med sikkerhet at begge deler har stor betydning for barns utvikling. I denne forskningsoppgaven er fokuset på fem-åringen i barnehagen som begynner på skolen, og i neste kapittel skal vi se på femåringens utvikling.

2.9.1 Fem-åringen i utvikling

Det skjer noe med deg når du går fra det trygge i barnehagen og til det nye i skolen. Du går fra å være en av de eldste barna i barnehagen, til å være en av de yngste i skolen. Man kan si at barna endrer status. For mange vil status som den yngste, ikke være like bra som å være den eldste. Når man er eldst kan man ofte mer enn de andre, man er litt høyere, osv. Mens når man er den yngste i skolen, så kan alle andre minst like masse som deg, og gjerne mer. Dette kan påvirke barna, og det er viktig å være bevisst på dette i arbeidet med overgangen.

De eldste barna i barnehagen, er fem-åringene. I slutten av barnehageåret, blir noen av disse barna også seks år. (Heretter kalt fem-åringene) Når barnet har blitt fem år gammelt kan det hoppe både i lengderetning og høyderetning. Det kan løpe effektivt og hinke på en fot, kaste og ta imot en liten ball, legge puslespill og klippe langs en linje. Barnet begynner å mestre blyantgrepet (Haugen, 2015, s 55-70). Fem-åringen er i det preoperasjonelle stadiet. Her skjer det en rask vekst, hvor barnet begynner å bruke enda mer språk, kan leke «late-som-leken» (Haugen, 2015, s 100).

Gjennom arbeid med kompetanseutviklingspakkene i språkløypene får barnehagepersonalet økt kunnskap om hvordan man kan bruke språklig deltakelse som drivkraft for språkutvikling, hvordan man kan legge til rette for og ta i bruk barns språklige erfaringer, og ha et blikk for språk som kan bidra til trygghet i pedagogiske valg i språkarbeidet for hele barnegruppen (Språkløyper UIS, 2017) Det vil si at vi skal ha kunnskap om barns språkutvikling og hvordan man skal legge til rette for denne utviklingen. Ved at alle er bevisst barns språkutvikling kan man ved tidligere innsats fremme barnets språkutvikling. Tidlig innsats handler om å hjelpe barnet så tidlig i livet, uansett om vanskene starter i førskolealderen eller senere i livet (Stadped, 2020) Gjennom språkløyper kan vi lære hva som er normalutvikling og når vi trenger å bekymre oss, noe som skaper mer bevisste voksne rundt barna.

Hos fem-åringene begynner ordforråd og begrepsforståelse å vokse kraftig og de fleste språkløypene kommer på plass (Høigård, 2015, s 119). De mestrer lengre og vanskeligere og

mer komplekse setninger, og i slutten av denne fasen begynner de å nærme seg tekstnivået i språk både når det gjelder tekstbinding og det å bygge opp et innhold. Denne fasen kan kalles systemstabiliseringsfasen (Høigård, 2015, s 119). Selv om man vet dette, må man også tenke på at det kan være stor forskjell på hva barna kan i denne alderen. Barn utvikler seg i ulikt tempo, og noen lærer språket raskt, mens andre bruker lengre tid. En studie gjort av tidlig språkutvikling av norske barn, fant klare og signifikante forskjeller på gutter og jenters språkutvikling: jentene ligger foran guttene både i ordforråd, forståelse og produksjon (Kristoffersen & Simonsen, 2011, s 118) I en annen studie av norske fireåringers språk, kom det frem at langt flere gutter enn jenter hadde problemer med uttalen av enkelte konsonanter og konsonantforbindelser (Fintoft, 1983) Det er derfor ikke så lett å si nøyaktig hvor langt en fem-åring har kommet i sin utvikling. Dette kan også vært noe viktig å ta med seg i arbeidet med overgangen: det er ikke sikkert alle fem-åringene som begynner på skolen har like forutsetninger for å lære, eller har kommet like langt i språkutviklingen sin.

Ifølge kunnskapsløftet (2017, s 11) trenger elevene noen grunnleggende ferdigheter for å utvikle seg: muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter. Ifølge kunnskapsløftet er disse ferdighetene: «[...] avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse» (Kunnskapsløftet, 2017, s 11). Det blir også sagt at selv om det kalles grunnleggende ferdigheter, betyr det ikke at de er enkle, men heller at de er viktige for læring og utvikling. Selv om disse ferdighetene er grunnleggende for læring i skolen, betyr det ikke at man ikke kan lære uten. En plass starter man, og man kan se en sammenheng mellom disse grunnleggende ferdighetene, og hva rammeplanen mener at det er viktig at de voksne i barnehagen bidrar til at barna opplever:

For at barna i barnehagen skal utvikle seg trenger de å være i samspill med andre og kommunisere, altså muntlige ferdigheter. De får oppleve lesing gjennom at de ansatte leser bøker for dem fra de begynner i barnehagen og til de går ut av barnehagen, de får bla og se i bøkene, som kan settes sammen med lesing i skolen. Å bli lest til og å se i bøker kan bidra både til å lytte til det som blir lest, men man kan også få inn leseretning, å se de ulike bokstavene. Etter hvert som barna blir større i barnehagen begynner de å øve på å skrive sitt eget navn, de ser hva de voksne skriver og mange utvikler en interesse for bokstaver. Det samme gjelder tall; barna blir opptatt av hvor mange år de er, hvor mange baller de kan telle. Så selv om det ikke er de samme forventningene, er det likevel en sammenheng mellom hva

barna opplever i barnehagen og hva det forventes av dem i skolen. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at personalet skal: «[...] oppmuntre barna til å fabulere og leke med språk, lyd, rim og rytme», «støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket», og «bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (KD, 2017, s 34).

2.10 Tilknytning

Som nyfødt lever barnet (som regel) med mor og far. Dette er de menneskene som er rundt spedbarnet hver eneste dag, og som barnet det første leveåret utvikler en tilknytning til (Haugen, 2015, s 126). Kanskje har barnet søsken som de etter hvert får en nær tilknytning til. Barnet klarer seg ikke helt alene og trenger derfor å knytte seg til noen som kan ta hånd om dem raskt (Drugli, 2014, s 20). Før trodde man at barn bare knyttet seg til en person, men forskere fant etter hvert ut at barnet kan knytte seg til flere nære personer (Drugli, 2014, s 20). Likevel peker Bowlby (1979) på at selv om små barn er i stand til å knytte seg til flere voksenpersoner, vil de oftest ha en primær tilknytningsperson.

Tilknytning handler om barns relasjoner til sine nærmeste og det emosjonelle båndet barnet har til omsorgspersonene som inngår i denne relasjonen (Haugen, 2015, s 126). De små barna knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, er tilstedeværende i barnets liv og er villige til å inngå i en nær, positiv og forutsigbar relasjon til dem (Smith, 2002).

Bowlby (1969) mener at tilknytning er noe som er medfødt og at det er en evolusjonært utviklet atferd som tilfredsstiller menneskets og svært mange pattedyrs behov for nære relasjoner til omsorgspersoner eller omsorgsindivider (Haugen, 2015, s 127). Bowlby beskriver den evolusjonære gevinsten ved tilknytning som en trygg base for barnet. Omsorgspersonene kan derfor fungere som en trygg base for barnet, som gir barnet mulighet til å utforske verden rundt seg og samtidig kan søke nærhet og trygghet hos omsorgspersonene (Haugen, 2015, s 128). En trygg tilknytning er en viktig forutsetning for å utvikle evnen til å regulere følelser (Tveitereid, 2019, s 24)

2.10.1 Trygg og utrygg tilknytning

Tilknytning kan både være trygg og utrygg. De aller fleste barn har en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner (Haugen, 2015, s 128). Barn med trygg tilknytning vil vise lite tegn til engstelse og usikkerhet når omsorgspersonene forlater rommet en liten stund for å så komme

tilbake igjen, og det samme når fremmede kommer inn i rommet. (Haugen, 2015, s 128). Barn med utrygg tilknytning kan reagere på to ulike måter: de kan vise ambivalens når omsorgspersonen returnerte til rommet ved å for eksempel gå mot omsorgspersonen men uten å se på personen. Den andre måten var at å ignorere eller unngå omsorgspersonen (Haugen, 2015, s 128).

I følge Ainsworth (1972) finnes det tre sentrale forhold for utvikling av trygg tilknytning: hvor det ene er at mor (omsorgspersonen) er følsom og sensitiv overfor barnets signaler og reagerer raskt og konsekvent. Det andre er at omsorgspersonen tar initiativ til samhandling og det tredje at omsorgspersonen regulerer slik at barnet kan forstå følgene av egne handlinger (Haugen, 2015, s 129).

En trygg tilknytning danner basen for barnets opplevelse av trygghet. Trygghet er en forutsetning for at barnet skal tørre å være nysgjerrig og utforskende og derfor kunne begynne å leke (Rydén og Wallrot, 2008). Mens barnet utforsker lek og verdenen rundt seg, kan det oppleve at noe er utrygt og skummelt, og da er det viktig å ha en trygg base i sine omsorgspersoner, for å kunne komme tilbake til dem for støtte og trøst – påfyll av trygghet (Øhman, 2012, s 59). May Britt Drugli (2014, s 37) sier at barn med utrygg tilknytning til foreldrene: «[...] ikke er vant til å ha en trygg base i form av gode relasjoner til voksne som er tilgjengelige på barnets premisser. De vil derfor mest sannsynlig heller ikke søke nærhet til personalet når de egentlig har behov for trøst eller støtte».

2.10.2 Tilknytning og skolestart

Et barn som er 5 år gammelt har ofte i tillegg til tilknytning til sine primærpersoner (foreldre/omsorgspersonene) utviklet en tilknytning til sine sekundærpersoner (personalet i barnehagen). Det er ikke dermed sagt alle fem-åringene har en trygg tilknytning til sine primærpersoner, eller sekundærpersoner. Et barn som har en trygg tilknytning til sine primærpersoner kan som nevnt utforske verden uten å oppleve det som utrygt og skummelt, og vite at deres primærpersoner er deres trygge base. Dersom barnet ikke har en trygg tilknytning, kan utforsking av verden (barnehagen, eller skolen i denne sammenheng) oppleves som veldig skummelt. Dersom de ikke føler de en trygg base rundt seg, som støtter i denne sårbare fasen kan det bli spesielt utfordrende. Det betyr ikke at barn med trygg tilknytning til sine foreldre, ikke kan oppleve overgangen som vanskelig og utfordrende. Selv om barnet har en trygg tilknytning til foreldrene, skal ikke foreldrene være sammen med de på skolen (annet enn kanskje første skoledag). Da er barnet alene, uten sin trygge base. Selv om

det å utvikle en trygg base og en god tilknytning kan ta tid, kan det være lurt at barnet har blitt litt kjent med for eksempel læreren på forhånd, gjerne sammen med sine sekundærpersoner (personalet i barnehagen). På denne måten kan barnet utforske verden (skolen) og samtidig ha sin trygge base rundt seg. Dette taler også mye for å dra på flere besøk på skolen, og la barna gjøre seg kjent, sammen med minst en av de voksne i barnehagen som barnet har trygg tilknytning til.

Det samme gjelder når barnet starter i barnehagen: dersom de har en trygg tilknytning når de starter i barnehagen, vil det være lettere for dem å utforske barnehagen med sin trygge base (tilvenningen). Barna vil da knytte seg til sekundære omsorgspersoner, personalet i barnehagen. Dersom barna i utgangspunktet har en utrygg tilknytning til sine primæromsorgspersoner vil det å starte i barnehagen kunne by på utfordringer. Hvis barnet ikke tør å utforske, ikke føler seg trygg nok til å leke vil det kunne bli vanskelig å skulle være i barnehagen.

Langtidsstudier av tilknytning har vist at når det er stabilitet i barnets liv vil kvaliteten på tilkynningsrelasjonene barnet har oftest være ganske stabil. Det vil derfor ha en innvirkning på barnets senere utvikling (Drugli, 2014, s 42). En trygg tilknytning har også sammenheng med utvikling av god sosial kompetanse senere i livet, og de barna som har tidlig trygg tilkynningsstil har bedre relasjon til foreldre, andre voksne og jevnaldrende enn barn med utrygg tilknytning (Drugli, 2014, s 43).

2.11 Lek og læring i barnehagen

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er begrepet «Lek» skrevet over 70 ganger. Dette tilsier at dette er et viktig grunnlag for arbeidet med barn i barnehagen.

«Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek. Leken skal ha en sentral plass i barnehage og lekens egenverdi anerkjennes. [...] Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» (Kunnskapdepartementet, 2017, s 21-22).

Men hva er egentlig lek? Lek kan betraktes som en tilstand og ikke som en aktivitet, lek er noe man opplever, en innstilling til livet snarere enn noe man gjør (Øhman, 2012, s 13).

Leken er barns primære arena for å uttrykke seg. Det kan være vanskelig å gi en nøyaktig definisjon av lek, men vi vet at leken er spontan og frivillig, den er gøy, fordret aktivt

engasjement, har ingen tydelige mål, den styres av indre motivasjon og gir en følelse av indre kontroll (Øhman, 2012, s 76-77). Vygotskij ser på leken som en sosial prosess der barnet i leken nærmest utarbeider sin egen utviklingszone ved å skape en imaginær situasjon der det selv tar kontroll (Haugen, 2017, s 107). I leken er barna selv autonome og selvbestemmende, og tar initiativ. Leken er indre motivert, som vil si at barnet leker fordi det har lyst til å leke, det har ikke noe annet mål enn selve leken (Vygotsky, 1982). Ifølge Vygotsky (1982) er leken frivillig, og fiksjon, forestillingsevne, det å late som og fantasi sentrale i leken. Leken er karakterisert av sosial interaksjon og kommunikasjon (Vygotsky 1982; Bateson, 1972).

Leken kan derfor sies å være viktig for barns utvikling av språk og sosial kompetanse. Å utforske verden gjennom lek bidrar til at hjernen utvikles. Det utvikles ferdigheter og da blir hjernens forbindelsesmønster rikere. Barnet kan da skape flere og flere assosiasjoner og forbindelser, og minnefunksjonene modnes (Øhman, 2012, s 89). Gjennom lek utvikles de motoriske ferdighetene og barnet kan beherske kroppen og kroppsbevegelsene bedre og bedre. I rolleleken utvikles språk og sosial kompetanse (Øhman, 2012, s 91). Man kan på denne måten si at barnet lærer i leken: «Barnet er i leken mens læringen er i barnet» (Steinholdt, 1998) Videre beskriver han at: «[...] leken skapes. Forhandles og erfares i og gjennom det samspillet barnet går inne i. Barn skaper mening gjennom å leke. Mening skaper kunnskap» (Steinholdt, 1998) Man kan derfor si at barnet lærer i leken. Han beskriver at i barns verden er lek og læring uadskillelige og at barn leker, øver og lærer samtidig, det er leken og de sosiale relasjonene som er viktigst for barnet, mens læringen er et biprodukt av dette (Steinholdt, 1998)

I leken får barna mulighet til å trene seg opp til å tenke abstrakt, teste sine egne grenser og å tilegne seg og fordøye ny kunnskap (Moyles, 2010). Leken er en prosess uten andre hensikter eller mål enn å nettopp leke, og gjennom leken settes det i gang læringsprosesser i og mellom dem og barna utvikler den metalingvistikken som er viktig for lese- og skriveinnlæringen (Olofsson, 1987). I leken får barna utforske, oppleve glede, utvikle fantasi og skapertrang, samtidig som barnet utvikler motoriske ferdigheter og sosiale ferdigheter.

Siden barn leker og lærer samtidig på en lystbetont måte, er det viktig at både skolen og barnehagen ivaretar leken. Gjennom leken kan barn lære og utvikle seg. Dette er generelt viktig for alle barn, men spesielt viktig å tenke på når et barn går fra å være i barnehagen hvor

leken er hovedfokuset, til å være i skolen hvor fagene er hovedfokuset.

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* presenteres det noen spesifikke krav til personalet som jobber i barnehagen: de skal observere, analysere, støtte og delta i og berike leken på barnas premisser, veilede barna i leken, ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken (KD, 2017, s 21-22). I kunnskapsløftet for grunnskolen overordnet del står det at: «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene erfaringsrikdom» og at «for de yngste i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 6-9) Det vil si at begge institusjonene mener at leken viktig for læringen, på tross av ulikt innhold og ulike arbeidsmåter.

Men hva er egentlig læring? Det finnes flere ulike definisjoner på hva læring er, og det handler nok litt om hvilket syn man har. I et behavioristisk syn vil læring være: «[...] en relativ varig atferdsendring hos individet som følge av trening eller erfaring» (Haugen, 2006, s 196). Ifølge Haugen (2015, s 103) skjer læring når barnet forandrer seg på en eller annen måte som et resultat av at det gjør ulike erfaringer og utprøvinger. Læring kan også defineres som: «[...] den prosessen der barnet gjør bruk av aktiviteter og/eller tenkemåter som resulter i varig forandring i væremåte (Haugen, 2015, s 102) Regjeringen beskriver læring som «En aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon» (Schacter, Gillbert & Wegner, 2011, s 32) Læring kan altså defineres på ulike måter, men de fleste mener at det skjer en form for endring eller utvikling: enten i atferd og væremåte, eller i kunnskap og ferdigheter. Læring krever ofte ulike metoder, ut fra hva som skal læres. For eksempel er det å lære å sykle ofte lettest å lære ved å være ute å prøve å sykle, mens å lære om 1.verdenskrig krever at man leser, får fortalt eller ser videoer av dette. I neste kapittel skal vi se på ulikheter i arbeidsmåter og innhold mellom barnehagen og skolen.

2.12 Ulikt innhold og ulike arbeidsmåter

Barnehage og skole er to ulike institusjoner, likevel har de veldig mye til felles. Det at de har noe til felles er viktig fordi de har de samme barna. De har blitt noen måneder eldre når de begynner på skolen, men det kan likevel ikke forventes noe helt annet av barn i første klasse, enn de barna som går siste året i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagens innhold og*

oppgaver presenteres barnehagens verdigrunnlag, barnehagens formål og innhold, barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagens arbeidsmåter. I tillegg finnes det flere fagområder, som de ansatte i barnehagen skal arbeide ut fra i deres arbeid med barna (Kunnskapdepartementet, 2017). De ansatte skal bidra til at barna opplever, får uttrykke, utforske, bruke og oppleve ulike mål. I rammeplanen legges det stor vekt på lek, og lekens betydning når barna skal lære. For hvert fagområde står det hva barna får få oppleve og få erfaring med, og hvordan personalet skal legge til rette for dette. I alle fagområdene er «lek» nevnt, som arbeidsmetode og mål for fagområdet. Dette sier litt om hvor viktig leken er i barnehagen.

I Rammeplanen under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst står det at barnehagen skal bidra til at barna «uttrykker sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter», og at barnehagen skal bidra til at barna «utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråkuttrykk som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter» (Kd, 2017, s 48). Mens det i barnehagen er fokus på hva barna får oppleve, uttrykke og utforske, settes det i skolen krav til hva elevene skal lære på de ulike trinnene. Det finnes læreplanen for hvert fag. (Kunnskapdepartementet, 2006a). I læreplanen kommer det frem hva elevene burde kunne etter endt trinn. Etter endt 2.trinn står det at et av målene er: at barnet kan fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer og kunne sette ord på følelser og meninger. Det står også at de skal kunne lese store og små trykte bokstaver (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Selv om barnehagen og skolen har ulikt mandat, er det sammenheng mellom fagområdene og fagene. Begge peker på viktigheten av språklig, sosial og kulturell kompetanse. Til tross for litt ulik formulering av de ulike fagområdene, er det i stor grad det samme som barna vil møte igjen som fag i skolen (Kunnskapdepartementet, 2008, s 13). Det er lite fokus på lek både i den overordnede deler og i læreplanene for de ulike fagene, noe som er en stor forskjell fra barnehagen.

Barnehagen og skolen har likevel mange like aktiviteter: de arbeider med tall, tema, tegner, skriver bokstaver, maler, teller, synger og går på turer. Dette er bare eksempel på aktiviteter som er like i barnehagen og skolen, og det er nok mange flere. Det er viktig å ta vare på disse likhetstrekkene, for de kan bidra til at barna i barnehagen kan kjenne på en kontinuitet, ved at

det er sammenheng mellom det de opplevde og gjorde i barnehagen, og det de gjør på skolen. Likevel kan man trekke frem viktigheten av at det skjer en utvikling, slik som det gjør i skolen. Barna går på lengre turer, skriver ord istedenfor bokstaver, jobber med mer avanserte tema og så videre. Selv om det er en utvikling og en større forventning til hva barna skal kunne, kan de kjenne igjen arbeidsmåtene og aktivitetene. De største ulikhetene kan nok være at dagene er delt opp i økter eller timer, hvor de må kunne hoppe fra et fag/tema til et annet. I matematikk jobber de med pluss, i naturfag jobber de med tema høsten, i norsk jobber de med å skrive navnet sitt. I barnehagen jobber man heller med ulike vinkler på samme tema. Hvis man jobber med tema høsten, så jobber man med det innenfor alle fagområdene i en gitt periode. Det samme skjer når barna går fra småbarnsavdeling til storbarnsavdeling, det vil være en utvikling og en større forventning til barna. Disse forandringene kan skape brudd i en sammenheng og derfor opplevelse av diskontinuitet, Ved at den nye avdelingen, eller at skolen bli kjent med hva barna allerede kan og har gjort, kan man skape sammenheng og kontinuitet ved å bygge videre på det.

2.13 Fagfornyelsen

I august 2020 skal man ta i bruk nye læreplaner i grunnskolen. Læreplanene har blitt oppdatert for å følge utvikling av teknologi, kunnskap og utfordringer, for at elevene skal få mer tid til dybdelæring og for at det skal bli sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018) Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring: «[...] som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2018) Målsettingen er at læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis (DKD, 2016, s 7).

Gjennom fagfornyelsen skal alle fagene i grunnskolen fornyes, og for at det skal legges bedre til rette for at elevene kan fordype seg og få en god forståelse av det de lærer, skal prioriteringene i fagene bli tydeligere (DKD, 2016) Fagfornyelsen skal gi gode skolefag med relevant innhold, både for elevene og samtidig at det er samfunnsaktuelt (DKD, 2016, s 32). For at fagene skal bidra til bedre læring og grundig faglig forståelse, må man se fagene i sammenheng (DKD, 2016, s 36). Det vil bli lagt mer til rette for tverrfaglighet, altså at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. Målet med dette er at elevene skal få øke sin forståelse av temaet og få bedre

forståelse av de involverte fagene. Det skal også bli mer lek i skolen, og i flere av fagene har det er «lek» en del av kompetansemålene. For eksempel står det i de nye læreplanene under kompetansemål etter 2.trinn: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Udir, 2020).

2.13.1 Fagfornyelsen sett i overgangsperspektiv

Tidligere i denne oppgaven ble ulikheter i arbeidsmetoder trukket fram som en utfordring som kan føre til diskontinuitet for barna. Det ble sagt at i barnehagen jobber vi med et tema innenfor flere fagområdet: vi kan arbeidet med tema «høst» hvor vi både går på turer (kropp, helse og bevegelse), tegner og maler høstbilder (Kunst, kultur og kreativitet) og lærer ord og begreper om høst (Språk, kommunikasjon og tekst). Gjennom fagfornyelsen skal det bli mer tverrfaglighet og sammenheng mellom fagene, noe som i større grad kan sees i sammenheng med hvordan barnehagen arbeider med ulike tema. Dette kan igjen bidra til at barn som begynner på skolen, får mulighet til å kjenne igjen arbeidsmetodene fra barnehage, i skolen.

Fagfornyelsen vil kunne gjøre skolen mer lik barnehagen, i arbeidsmetoder. Som nevnt i forrige kapittel kan arbeidsmetodene skape en opplevelse av diskontinuitet i overgangen, fordi det skiller seg fra barnehagens måte å gjøre det på. Ved at fagfornyelsen sørger for mer dybdelæring, sammenheng mellom fagene og tverrfaglighet, vil det bli lettere for de barna som begynner på skolen å kjenne igjen denne måten å arbeide med tema på. Et annen mål med fagfornyelsen er at det skal bli mer lek i skolen, noe som kan bidra til at barn som begynner på skolen kan kjenne igjen arbeidsmåter, gjennom å få utforske og lære gjennom lek (Regjeringen, 2019). Fagfornyelsen er derfor et stort steg i riktig retning med tanke på å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

3 Metode

3.1 Valg av metode

I denne delen av oppgaven vil metoden bli gjort rede for. Metoden innebærer vitenskapsteoretisk grunnlag, forskningstilnærming, forskningsdesign, utvalg av informanter og etiske vurderinger. Metoden beskriver fremgangsmåten for å finne svar på det vi skal undersøke (Aubert, 1985, s 196). Det er problemstillingen for oppgaven som ligger til grunn for alle fremgangsmåter og forskningsdesign. Problemstillingen denne studien forsøker å besvare er:

«På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?».

For å kunne besvare problemstillingen ble det viktig å vurdere hvilken forskningstilnærming som skulle benyttes.

3.1.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Det finnes flere tilnærminger og metoder for innhenting av data. I starten av denne studien ble det derfor viktig å sette seg inn i hvilken tilnærming studien skulle baseres på. Først og fremst ble det vurdert hvorvidt oppgaven skulle ha en kvalitativ eller kvantitativ forskningstilnærming. En kvantitativ tilnærming ville gitt studien data i form av målbare enheter og gitt mulighet til å utføre regneoperasjoner, mens en kvalitativ tilnærming ville gitt mulighet til å finne informantenes meninger og opplevelser, som ikke er mulig å tallfeste (Dalland, 2019, s 112). Det ble derfor tatt en vurdering på hvilken tilnærming som kunne gi et tilstrekkelig svar på problemstillingen. Studien har som mål å finne ut på hvilken måte rutiner og samarbeid kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

En kvantitativ tilnærming vil gitt studien et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter, mens en kvalitativ tilnærming vil gitt mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2019, s 113). Da det var informantenes egne erfaringer og opplevelser om overgangen fra barnehage til skole som ville gi mest dybde og forståelse for temaet, ble den kvalitative tilnærmingen valgt. Da den kvalitative tilnærmingen innebærer et lite utvalg av informanter, vil en svakhet med metoden være at det ikke er mulig å generalisere funnene, altså at de funnene man får med stor sannsynlighet også vil gjelde for hele populasjonen. For å kunne styrke studiens kvalitet gjennom generaliserbarhet, kunne

man derfor å ha gjennomført kvantitative undersøkelser, som ville gitt større antall informanter og mer data. På denne måten kunne man fått informasjon fra et så stort antall informanter at det kunne vært mulig å generalisere funnene. Men i denne studien var det ønskelig å gå i dybden på temaet, å finne de unike opplevelsene og erfaringene fra hver informant, for å så sette disse inn i en større sammenheng og helhet, og det var derfor den kvalitative tilnærmingen ble valgt.

Samtidig er det viktig å trekke frem at studien gjennom dokumentanalysen får tilgang til flere informanter, som svarer på de samme spørsmålene. Dette gir et litt større datautvalg, og vil derfor også være med på å styrke kvaliteten i studien. Antallet informanter er likevel ikke så stort at det vil være mulig å generalisere funnene.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

3.2.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningen

Det synet man har på forskning kan ha stor betydning for hvordan undersøkelsen blir gjort, hvordan man analyserer og tolker funnene og derfor også for konklusjon og svar på problemstillingen. Det å være bevisst på hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming man har på forskningen vil derfor være viktig å gjøre rede for. Denne studien bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningen. Fenomenologien står for: «den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Postholm, 2005, s 41) Fenomenologiens mål er å forstå det meningsfulle i ulike hendelser. Ved å ha et fenomenologisk vitenskapsteoretisk grunnlag, vil man kunne få tak i informantenes subjektive opplevelser av et fenomen. (Postholm, 2005).

Fenomenologi betyr læren om fenomener, altså det som oppfattes av sansene (Dalland, 2019, s 45). Denne studien kan betegnes som en fenomenologisk undersøkelse fordi den retter oppmerksomheten mot informantens egne erfaringer og perspektiv på fenomenet *Overgang fra barnehage til skole*. Målet var å finne informantens perspektiv på hvordan rutiner og samarbeid kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen, og det samsvarer med den fenomenologiske måten forske på. (Dalland, 2019, s 45). Det vil si at ved å se på fenomenene som er fokusert på i oppgaven på en fenomenologisk måte, velger man å tenke på verden som noe som kan beskrives ut fra hvordan mennesker oppfatter den. Det gir mening i denne masteroppgaven som bygger på informantenes opplevelser om overgangen fra barnehage til

skole. Ved å ha et fenomenologiske syn på forskningen fikk jeg mulighet til å søke en dypere mening i informantenes erfaringer og tanker om overgangen fra barnehage til skole. (Thaagard, 2018, s 36).

Fenomenologi og hermeneutikk er to betegnelser som henger sammen, men som også brukes hver for seg. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og handler om å forsøke å finne frem til en mening i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2019, s 45). En hermeneutisk tilnærming handler om å forsøke å fortolke meningsfulle fenomener, og forsøke å forstå, ikke bare forklare (Thurén, 2009, s 113). I denne studien vil et hermeneutisk vitenskapelig grunnlag innebære å forsøke å forstå de meningene informantene uttrykker om overgangen fra barnehage til skole.

For å få større forståelse og mer kunnskap om temaet, ble det viktig å søke etter en helhet, gjennom et «svar» på problemstillingen. For å komme frem til en helhet og et svar på problemstillingen, ble de ulike delene: teori, empiri fra intervju og fra dokumentanalyse tolket. Det ble nødvendig å se disse delene i sammenheng med helheten. Samtidig ble det viktig å se hver enkelt del for å få en forståelse for helheten. Hver enkelt del, ble derfor avgjørende for hvordan jeg tolket helheten, samtidig som helheten ble avgjørende for hvordan hver enkelt del ble tolket. Ved å fortolke de ulike delene av studiens data og teoretiske grunnlag ble det mulig å sette delene i ny relasjon til helheten. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske spiral som er et hermeneutisk forskningsprinsipp (Kvale & Brinkmann, 2018, s 237) Den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen ligger derfor i grunn for denne studien, og hadde derfor betydning for valg av forskningsdesign, som vil bli gjort rede for i det neste del.

3.3 Forskningsdesign: Intervju

Etter å ha avgjort hvilken tilnærming oppgaven skulle ha ble det viktig å velge det forskningsdesignet som ville gi best data for å kunne besvare problemstillingen. Dybdeinformasjon i form av informantenes beskrivelser av egne opplevelser og erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, ville kunne gi et dypt og godt svar på problemstillingen. Nærhet til feltet var også ønskelig, fordi man gjennom nærhet til feltet og informantene kan få en dypere forståelse for temaet. På bakgrunn av dette ble forskningsintervjuet valgt som design. Forskningsintervjuet har en struktur som kan minne om en dagligdags samtale, samtidig som det involverer en bestemt metode og spørreteknikk

(Kvale & Brinkmann, 2018, s 42). Ved å benytte seg av forskningsintervju ble det derfor mulig å ha en samtale med intervjuinformantene, hvor de fikk mulighet til å beskrive sine tanker, erfaringer og opplevelser av fenomenet; *Overgang fra barnehage til skole*. På denne måten gav forskningsintervjuet rom for at det kunne dukke opp nye fenomener som jeg som forsker ikke hadde tenkt på. Samtidig var det viktig for meg som forsker å ha en plan å følge for å sikre at viktige spørsmål ble stilt, og derfor også at data man får har sammenheng med studiens problemstilling.

På denne måten fikk jeg mulighet til å forstå intervjuinformantenes perspektiv på overgangen fra barnehage til skole. Forskningsintervjuet ble valgt som design fordi det vil kunne besvare problemstillingen i form av dype, kvalitative data. På denne måten fikk jeg mulighet til å gå i dybden av informantenes opplevelse, ut fra spørsmålene og problemstillingen, og forstå intervjuinformantenes perspektiv på overgangen. For å sørge for tilstrekkelig og nyansert data, ble også dokumentanalyse valgt som metode. Dette vil bli gjort rede for under punkt 3.5. I neste del vil forskningsintervjuets utvalg bli presentert.

3.3.1 Utvalg til forskningsintervju

Et kvalitativt intervju har som mål å gå i dybden på det som skal undersøkes, derfor kan ikke antallet informanter være for stort (Kvale & Brinkmann, 2018, s 165). Jeg valgte å lete etter informanter som hadde kunnskaper og erfaringer om studiens tema. Studiens problemstilling handler om rutiner og samarbeid mellom barnehage, skole og SFO og derfor ble fagfolk innenfor disse fagfeltene interessante. Det ble derfor gjort et strategisk valg av informanter av fagfolk. Å intervju fagfolk gir flere fordeler. Ved å intervju informanter innenfor et fagfelt man selv er kjent med kan man få større forståelse for de erfaringene og opplevelsene informantene har, fordi man kan kjenne igjen deres beskrivelser. Man får mulighet til å bruke faguttrykk innenfor fagfeltet, uten at det gir misforståelser. Å intervju fagfolk kan også ha noen ulemper. At man selv har kjennskap til fagfeltet kan gjøre at de «brillene» man ser på problemstillingen med, eller de erfaringene man selv har, påvirker hvordan man tolker det informantene sier.

I en kvalitativ forskning kan det ofte være nok å ha mellom én til tre gode intervjuer. Da det var et ønske å få frem ulike perspektiver fra alle tre institusjonene som er involvert i overgangen mellom barnehage og skole, ble det viktig å intervju fagfolk som representerer

alle de tre institusjonene. Disse ble valgt ut fra følgende kriterier:

Tabell 1: Kriterier for strategisk utvalg av informanter

Kriterier skole	Kriterier barnehage	Kriterier SFO	Kriterier Rektor
Arbeider i skolen	Arbeider i barnehage	Leder for SFO	Rektor på skolen
Bør arbeide eller ha arbeidet med 1.klasse.	Bør arbeide med de eldste barna i barnehagen	Bør ha kjennskap til SFO's rolle i overgangen mellom barnehage og skole.	Bør ha erfaring med overgangen mellom barnehage og skole.
Bør ha erfaring med overgangen mellom barnehage og skole	Bør ha erfaring med overgangen mellom barnehage og skole		

3.3.2 Kontakt med feltet

For å komme i kontakt med barnehager, skoler og SFO, ble rektorer på skolene, styrere i barnehagene og ledere for SFO kontaktet. Dette ble gjort for å få informasjon om hvem som arbeider med skolestarterne i barnehagen, som lærer i 1.klasse og rektor på skolen, og som leder i SFO. Samtidig fikk jeg muligheten til å få godkjenning fra virksomhetens leder. En slik godkjenning er viktig da spørsmålene som skal besvares handler om informantens arbeidsplass (Dalland, 2019, s 165). Ut fra rektorenes, styrernes og ledernes svar, ble de utnevnte lærerne og barnehageansatte kontaktet, samtidig som det ble mulig å spørre leder i SFO og rektor på skolen om å få intervju dem. Alle fikk deretter tilsendt informasjon om prosjektet. Denne informasjonen innebar opplysninger om gjennomføring av intervju, hvordan og hvor lenge data blir lagret og hvordan data blir anonymisert. I tillegg ble det informert om at det blir gjort lydopptak av intervjuene. Det ble understreket at deltakelse i prosjektet er frivillig og at samtykket kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt, uten at man må oppgi grunn. Dette måtte de samtykke til skriftlig før intervjuene i forkant av

intervjuene.

I begynnelsen av studien var målet å intervju to ansatte i barnehagen som arbeidet med skolestarterne og to lærere i 1.klasse, samt leder i SFO. Etter å ha gjennomført disse fem intervjuene så jeg at datagrunnlaget var for lite, og ønsket derfor å finne flere informanter for å sikre studiens kvalitet. Derfor ble ytterligere to informanter kontaktet: rektor i grunnskolen og en lærer i 1.klasse. Under følger en oversikt over de informantene som ble intervjuet.

Tabell 2: Oversikt over informanter

Kodet navn	Stillingstittel	Utdannelse
Rektor	Rektor i grunnskolen	Lærerhøgskole og rektorutdanning
Lærer 1	Kontaktlærer barneskolen	Praktisk, pedagogisk utdanning
Lærer 2	Lærer barneskolen	Førskolelærer-utdanning.
Pedagogisk leder 1	Pedagogisk leder	Barnehagelærerutdanning
Pedagogisk leder 2	Pedagogisk leder	Førskolelærerutdanning
SFO-leder	SFO-leder	
Lærer 3	Kontaktlærer barneskolen	4-åring lærerutdanning
Totalt	Sju (7) informanter	

Jeg valgte å gi intervjuinformantene kodenavn som illustrerer deres rolle i overgangen fra barnehage til skole. Dette er fordi deres jobb og utdanning kan ha betydning for deres svar på spørsmålene. For eksempel vil rektor i skolen og pedagogisk leder i barnehage kunne ha ulike opplevelser og erfaringer med rutiner og samarbeid, og det kan ha være lettere å forstå deres svar hvis man vet hvilken rolle de har. Ved å gjøre dette tydelig gjennom hele oppgaven vil

det være lettere for de som leser å ha oversikt over hvilken rolle informantene har, og derfor også å forstå deres svar bedre.

3.4 Semistrukturert dybdeintervju

For å få tak i informantens egne perspektiver ble det semistrukturerte dybdeintervjuet valgt. Det semistrukturerte dybdeintervjuet kan ligne på en samtale i dagliglivet, samtidig som samtalen har et formål og en egen tilnærming og teknikk (Kvale & Brinkmann, 2018, s 46). Denne formen for intervju er: «[...] verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2018, s 46) Ved å bruke denne formen for intervju fikk jeg mulighet til å skape en romslig og avslappet situasjon, hvor jeg kunne lede informantene gjennom temaer, samtidig som det var mulig for informanten å komme med innspill og nye fenomener. Intervjuets form legger sammen med problemstillingen føringer for hvordan intervjuet skal gjennomføres, og derfor også for utformingen av intervjuguiden.

3.4.1 Utforming av intervjuguide

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det utformet en intervjuguide med 30 nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene er de spørsmålene som i størst grad besvarer problemstillingen. Intervjuguiden inneholdt faktaspørsmål, men i veldig stor grad meningsspørsmål hvor informantene fikk mulighet til å beskrive så nøye som mulig de det opplever, føler og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2018, s 47). Det var meningen til informantene som var viktig for å besvare problemstillingen, i et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv.

Det ble utformet en egen intervjuguide for intervjuet med SFO fordi spørsmålene i den andre intervjuguiden var mest relevant for skoler og barnehager. For å sikre at intervjuet av SFO-lederen gav relevant informasjon, ble det derfor egne spørsmål. Denne intervjuguiden inneholder 10 nøkkelspørsmål om SFO's rolle i overgangen mellom barnehage og skole. Denne ble ikke delt inn i kategorier, slik som den andre intervjuguiden ble.

Det var godt å ha intervjuguider å følge for å sikre at man holdt seg innenfor temaet, og at data ble relevant for problemstillingen. Dersom informantene svarte på noen av de andre spørsmålene, ble det bygget videre på det informanten sa, samtidig som man hadde en guide hvor man kunne sørge for at alle spørsmålene ble stilt. En av fordelene med å ha en semistrukturert intervjuguide, er at man kan ta tak i nye fenomener som dukker opp underveis.

Etter nøkkelspørsmålene ble intervjuet avsluttet med at informanten fikk mulighet til å korrigere og rette på eventuelle misforståelser, og samtidig å kunne tilføye dersom noe manglet. Spørsmålene i intervjuguiden var delt inn i kategorier basert på problemstillingen. I tabellen nedenfor presenteres de ulike kategoriene og antall spørsmål innenfor hver av dem.

Tabell 3: Oversikt antall spørsmål fordelt på kategorier

Kategorier	Antall spørsmål
Rutiner og den gode overgangen	Syv (7)
Samarbeid	Seks (6)
Språkløyper og kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole»	Syv (7)
Skoleklar	Tre (3)
Tilknytning	To (2)
Arbeidsmåter i barnehagen og skolen	Fem (5)
Antall kategorier	Seks (6)
Antall spørsmål	Tretti (30)

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuene ble avtalt med informantene over telefon. Noen av møtene ble avholdt på arbeidsplassen til informanten, noen hjemme hos informanten og et av intervjuene ble gjort over telefon. Hvert intervju varte rundt en time. Gjennom intervjuene ble intervjuguiden fulgt, samtidig som det underveis ble nødvendig å stille oppklarende spørsmål og oppfølgings spørsmål. Noen av spørsmålene ble også besvart før selve spørsmålet ble stilt. Alle intervjuene ble startet med kort informasjon om bakgrunn og formål for forskningen. Det ble informert om hvordan data fra intervjuet skal brukes og hva det skal brukes til. Det ble informert om taushetsplikt og anonymitet, og hvordan dette blir

ivaretatt. Vi snakker om hvordan opptak av intervjuet foregår, som informanten i forkant har samtykket til.

3.4.3 Krav til intervju

Forskningsintervjuet stiller noen spesifikke krav til intervjueren. Jeg gjorde meg kjent med disse kravene og de utfordringene man kan møte på som intervjuer, før arbeidet med å utarbeide intervjuguiden kunne starte. Som intervjuer var det viktig å være oppmerksom og sensitiv på det intervjupersonen sa. Et utsagn kan av og til tolkes på flere måter, og disse nyansene er viktige å få frem. Det er også viktig å påpeke denne tolkningsfriheten, da det også kan føre til mistolkning, at man misforstår det informantens formidler. Å være bevisst på disse fortolkningsmulighetene gjør at man kan søke å finne ut hva som faktisk informantens intensjon med utsagnene. Som intervjuer ble det viktig å vise åpenhet, og være åpen for å ta imot nye fenomener som dukket opp i intervjuet. Det ble viktig å ikke bare være lydhør for det som sies, men også på informantens kroppsspråk, intonasjon og blick (Kvale & Brinkmann, 2018, s 48).

I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg fokus på å stille spørsmål som ikke var ledende. Med ledende spørsmål mener jeg spørsmål som leder informanten i den retningen man selv ønsker svar. I stedet for å spørre «synes du det er vanskelig å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til å skole?» som leder informanten i en bestemt retning. Mens ved å stille mer åpne spørsmål som «Hvordan synes du det er å samarbeide med skolen om overgangen?», gir man informanten rom og mulighet til å svare uten å bli ledet.

I intervjuene var målet å få frem informantens erfaringer og meninger om *Overgangen fra barnehage til skole*. Det ble derfor også viktig å være bevisst på at min stemme i liten grad kommer frem på intervjuene, både fordi det kan bidra til å lede informanten, men også fordi det er informantens erfaringer som er interessante.

3.4.4 Lydopptak av intervju

Når man gjennomfører intervju kan det oppleves som krevende å notere ned alt som blir sagt, samtidig som man skal klare å holde flyt i samtalen, og lede informanten gjennom de ulike temaene i intervjuet. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Ved å bruke lydopptaker ble det mulig å følge nøye med på kroppsspråk, mimikk og reaksjoner uten å gå glipp av det informantens sa (Thaagard, 2018). Det gav meg også mulighet til å høre intervjuet flere

ganger, stoppe opp og spole tilbake, og på denne måten kunne jeg unngå at viktig informasjon gikk tapt.

3.4.5 Transkribering og bearbeiding av data

Etter å ha gjennomført intervjuene ble de transkribert. Å transkribere betyr å oversette fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2018, s 205). For å unngå å lagre data fra intervjuene lengre enn nødvendig eller risikere at data blir borte underveis ble intervjuene transkribert like etter gjennomføring. Etter transkribering ble opptak av intervjuene slettet. Når man transkriberer gjør man dataene fra intervjuene tilgjengelig for å bruke i studien. Det er viktig å være bevisst på at noen av fordelene med intervju hvor man er i direkte kontakt med feltet, blir borte når man transkriberer. Under intervjuet får man både talespråk, kroppsspråk, mimikk, stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s 105). Når man tar lydopptak av intervjuet og deretter skal høre opptaket mister man alt annet enn talespråk, stemmeleie og intonasjon. Når man så igjen skriver det over til tekst mistet man stemmeleie og intonasjon, og sitter igjen med bare talespråk. Dette er det viktig å være bevisst på, da kroppsspråk, stemmeleie og mimikk kan være viktige faktorer som sier noe om informantens opplevelse. For å sikre at slike viktige faktorer ikke gikk tapt ble det notert ned underveis i intervjuet beskrivelser av stemmeleie, pauser og gester. Da intervjuene ble transkribert ble alt skrevet ned ordrett, med både spørsmål fra forskeren og svarene fra informanten. Alle noterte beskrivelser av stemmeleie, pauser og gester ble også satt inn i transkriberingene for å få en helhetsforståelse for informantens opplevelser og ytringer.

3.5 Forskningsdesign: Dokumentanalyse

Dokumentanalysen skiller seg fra intervjuene i denne studien, fordi det er annenhåndsinformasjon. Det vil si at dataene jeg fikk gjennom dokumentanalysen var beregnet for et annet formål enn det som omfattes av forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s 59) Dokumentanalyse kan innebære analyse av både privat karakter som dagbøker og brev, eller offentlige dokumenter som for eksempel stortingsmeldinger og *Rammeplan for barnehagen* (Thaagard, 2018, s 59). I denne studien innebærer det analyse av dokumenter fra nettverkssamlinger fra *kompetanseutviklingspakken Språkløyper om overgangen fra barnehage til skole*.

Som deltaker i prosjektet *Språkløyper* fikk jeg mulighet til å delta på nettverkssamlinger hvor kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* ble gjennomgått. Det har til

sammen vært fem samlinger hvor denne pakken har blitt gjennomgått. På samlingene deltar pedagoger og ledere fra barnehage og skole, logoped, spesialpedagoger, og ledere innenfor oppvekst i kommunen. Etter avtale med samlingsleder og samtykke fra deltakerne fikk jeg tilsendt anonymiserte data i form av refleksjons- og diskusjons-oppgaver som samlingsdeltakerne skulle svare på underveis og gjennom pakkene. Det er dokumenter fra to av nettverkssamlingene som har blitt brukt i denne studien, da det var de som var relevante for problemstillingen.

På nettverkssamling 1 i prosjektet ble metoden «Gul-Grønn melding» benyttet. Her var målet å bevisstgjøre og synliggjøre det deltakerne mener at det har blitt jobbet godt med i overgangen fra barnehage til skole, og hva som har vært utfordrende, gjennom å reflektere over egne rutiner og praksis. Deltakerne på nettverkssamlingen ble delt inn i grupper hvor både barnehager og skoler er representert. I gruppene skriver man ned gule meldinger som betyr hva man mener har vært utfordrende i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, og grønne meldinger om hva man mener man har lyktes med i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. De gule og grønne meldingene ble hengt opp på en plakater på veggen.

Deretter ble gruppene delt inn i to puljer, hvor pulje 1 ble værende ved sin plakater, mens pulje 2 gikk på «besøk» til en annen gruppe fra pulje 1. Vi brukte så fem minutter til å presentere meldingene, og deretter var det femten minutter med kommentarer og spørsmål. De som gikk på «besøk» skulle stille spørsmål til de som står ved plakaterne. Deretter stod pulje 2 ved sin plakater og grupper eller enkeltpersoner fra pulje 1 gikk på besøk til gruppene i pulje 2, også her ble fem minutter brukt til presentasjon av meldingene, og femten minutter til kommentarer og spørsmål (Sandø et al., 2017₁) Deretter ble både gule og grønne meldinger sammen med kommentarer og tips fra besøkende samlet inn av lederen, sammenfattet, anonymisert og gitt til meg. Dette vil gjennom undersøkelsen kalles dokument 1.

På nettverkssamling 2 ble metoden «Exit-lapper» benyttet. Deltakerne besvarte to spørsmål om overgangen fra barnehage til skole. Spørsmål 1 var: «Hva er viktig i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole?» og spørsmål 2 var: «Hva synes du er viktigst i fortsettelsen med samarbeidet mellom barnehage og skole?» Disse lappene ble deretter hengt på døra når deltakerne gikk fra møtet, og ble deretter samlet inn av møteleder. Da disse lappene ikke kunne spores tilbake til hver enkelt deltaker, fikk jeg etter samtykke fra deltakerne - lappene av møteleder. Deltakernes svar på spørsmålene ble deretter samlet i et

dokument som i denne studien vil kalles dokument 2.

For å få en oversikt over relevant data ble data i begge dokumentene kategorisert innenfor de samme kategoriene som intervjuene. Etter å ha sett gjennom alle dataene fra nettverkssamlingene, ble to av kategoriene tatt vekk fordi disse ikke var relevante data for å belyse problemstillingen. Til slutt ble derfor følgende kategorier brukt:

- Rutiner i overgangen mellom barnehage og skole
- Samarbeid
- Betydningen av tilknytning når man begynner på skolen
- Sammenheng og ulikheter i arbeidsmåter i barnehagen og skolen.

Ved å samle inn data fra begge forskningsdesignene ble det lettere å se sammenhenger og ulikheter, og på denne måten mulig å analysere dataene på en tilfredsstillende måte.

3.5.1 Utvalg til dokumentanalyse

Utvalget av informantene fra disse nettverkssamlingene var mellom 34-38 personer som deltok på nettverkssamlingene. Det var litt varierende hvor mange som var tilstede på hver nettverkssamlingen, men det var alltid mellom 34 og 38 personer. De ble ikke strategisk utvalgt, men på en annen måte var de ikke tilfeldig. Alle som deltok på nettverksmøtene hadde utdanning for jobb innenfor barnehage, skole, SFO, eller var logoped eller spesialpedagog. Alle som deltok hadde jobb innenfor samme kategorier. Noen var ledere, andre lærere og barnehagelærere. På denne måten ble det likevel sikret at informantene hadde kunnskap innenfor problemstillingens tema. Det var møteleder som sørget for samtykke fra de som deltok på møtet, etter forespørsel fra meg, med informasjon om prosjektet og hva det vil si å delta. Alle på møtet hadde mulighet til å velge å ikke delta i studien og å trekke seg underveis. I tabellen under presenteres yrkesgrupper som var representert på nettverkssamlingene.

Tabell 4: Dokumenter fra følgende yrkesgrupper:

Skole	Barnehage	SFO	Spesialpedagogisk personell
Rektorer	Styrere	Ledere	Spesialpedagoger kommune

Lærere barneskole

Barnehagelærere

Spesielpedagoger PPD

Pedagogisk ledere

Logopeder

Antall yrkesgrupper informanter: Ni (9)

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Et viktig stadiet i forskningsprosessen er å verifisere funnene man har kommet fram til. Det innebærer at man må vurdere funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er, og validitet vil si hvorvidt undersøkelsen undersøker det den var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018). Generaliserbarhet handler om å kunne si at det vi får vite om utvalget (informasjonen fra informantene) med stor sannsynlighet også gjelder for hele populasjonen. Denne oppgaven har ikke stort nok antall informanter til å kunne generalisere funnene.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet er et kriterium for kvalitet i forskningen (Dalland, 2019, s 55). Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet og om at studien og funnene man presenterer er til å stole på. I en kvalitativ studie slik som denne er det vanskelig å si med sikkerhet at funnene er til å stole på, men ved å være åpen om de valgene jeg har gjort og begrunne disse gir jeg leseren en innsikt i de valg som har blitt tatt, og får derfor også mulighet til å vurdere hvorvidt studien er til å stole på. De metodiske valgene jeg har tatt gjennom studien blir derfor gjort rede for.

Man kan på mange måter si at reliabilitet handler om hvorvidt en annen forsker som benyttet samme metode etter beskrivelsen, ville kommet fram til samme resultat. I en kvalitativ studie som dette er det mange momenter som påvirker funnene. Selv om en annen person gjennomførte akkurat samme studie som meg, ville informantene være annerledes, man har andre relasjoner til informantene og man kan ha ulike forforståelse (briller) som påvirker hvordan man tolker dataene, som igjen påvirker funnene.

Med en kvalitativ tilnærming til forskningen vil man som forsker fungere instrument for fange opp data (Dalland, 2019, s 61). Dette innebærer at alle undersøkelser, valg og

tolkninger som blir gjort i denne studien går gjennom meg som forsker. Det ble derfor viktig å gjøre rede for den rollen jeg har og hvilke «briller» jeg har på meg som forsker. Denne studien baserer seg på intervju av fagfolk i oppvekstsektoren og data fra dokumentanalyse fra nettverkssamlinger med ansatte fra skole, barnehage, SFO, logopedi, spesialpedagogikk og ledelse innen oppvekst. Som pedagogisk leder i en barnehage vil mine erfaringer kunne påvirke hvordan jeg ser på fenomenet *Overgang fra barnehage til skole*. Jeg har derfor vært oppmerksom på at de tolkningene jeg gjør i denne studien, kan være «farget» av min egen forforståelse. Ved at både intervjuene og dokumentanalysen inkluderer informanter fra andre fagfelt enn barnehage (skole, SFO, logopedi og spesialpedagogikk) sikrer jeg likevel at det ikke bare er barnehagefeltets syn ligger til grunn for funnene i denne studien.

Det ble også viktig å gjøre rede for min relasjon til intervjuinformantene og til deltakerne på nettverkssamlingene. Intervjuinformantene bestod både i personer jeg hadde kjennskap til, og personer jeg ikke hadde kjennskap til. Den relasjonen man har til informanten kan være av betydning. Det kan være en fordel fordi det er lettere å snakke åpent med personer man kjenner, samtidig som det kan være mer utfordrende for meg som intervjuer å være objektiv. Deltakerne på nettverkssamlingene bestod av fagfolk fra samme kommune som jeg jobber i noe. Dette gjorde at jeg hadde faglig kjennskap til noen av dem. Da møteleder samlet inn dataene og jeg fikk disse ferdig anonymiserte, vil likevel ikke mitt kjennskap til disse personene kunne påvirke resultatene i like stor grad som dersom jeg hadde visst hvem som hadde uttalt seg om hva.

Det er viktig å påpeke at jeg ikke tok prøveintervjuer før jeg gjennomførte de første intervjuene. Allerede på første intervju merket jeg at min stemme kom for tydelig frem i intervjuene. Da jeg transkriberte intervjuene rett etter opptaket, ble jeg bevisst på dette allerede før intervju 2. Dette gjorde at kvaliteten på intervju 2 ble bedre enn det første. På denne måten økte jeg intervjuenes kvalitet og derfor også kvaliteten til studien.

Ved å være åpen om de valgene jeg har gjort, egen forforståelse og eventuelle feilkilder får den som leser denne oppgaven mulighet til å vurdere hvorvidt studien og funnene i studien er til å stole på (Dalland, 2019).

3.6.2 Validitet

Validitet handler om at det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2019, s 40). Ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s 281) må man for å

kunne si at et funn er gyldig - undersøke om undersøkelsen undersøker det den søker å undersøke. Det ble derfor viktig å sikre at metodene jeg har benyttet med av faktisk måler det jeg ønsker å finne svar på - altså på hvilken måte rutiner og samarbeid bidrar til å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

Allerede i planleggingsprosessen av oppgaven ble validiteten vurdert ved at det ble stilt spørsmål ved hva studien hadde som mål å svare på og hvilket forskningsdesign som ville gi de best data til å besvare problemstillingen. (Kvale & Brinkmann, 2018, s 278). I planleggingen av intervjuet og utarbeiding av intervjuguiden ble det viktig å utarbeide spørsmål som gir et svar som faktisk måler/svarer på det jeg ønsker å finne ut av. Et eksempel på dette er på spørsmålet «Hvilke rutiner tror du kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?». Dersom jeg her bare hadde spurt om hvilke rutiner de tror kan bidra til sammenheng og kontinuitet, uten å spesifisere at det handlet om overgangen fra barnehage til skole, ville jeg nødvendigvis ikke fått svar på det jeg ønsket å finne ut av. Slike vurderinger ble tatt for hvert spørsmål i intervjuguiden.

I intervjuene ble det også viktig å undersøke begrepsvaliditeten: hvorvidt intervju spørsmålene undersøker de samme begrepene som problemstillingen søker etter. Et eksempel på dette var i ett av spørsmålene hvor begrepene «kontinuitet» og «sammenheng» fra problemstilling ble benyttet. Det ble nødvendig å få en forståelse for hvordan informanten tolket disse begrepene, for å sikre at mine tolkninger av deres ytringer kunne basere seg på de samme begrepene som var tenkt. Dersom informanten tolket begrepene annerledes, ville ikke svarene ha relevans for studien. I analysedelen av oppgaven ble det viktig å se på hvorvidt fortolkningene og drøfting av funnene faktisk var logiske.

Dokumentanalysen bestod av dokumenter i form av refleksjons- og diskusjonsoppgaver fra nettverkssamlinger om overgangen fra barnehage til skole. Jeg som forsker hadde ikke mulighet til å påvirke de spørsmålene deltakerne besvarte. Jeg måtte derfor sørge for at de tolkningene som ble gjort av disse svarene, faktisk svarte på det jeg ønsket å finne svar på. I tillegg ble data som ikke var relevant for å besvare problemstillingen tatt vekk.

3.7 Ethiske vurderinger

Så snart tema, problemstilling og metode var valgt ble prosjektet meldt NSD (Norsk Senter for forskningsdata) NSD veileder og gir råd til studenter med personvernspørsmål. (Dalland,

2019, s 236). NSD sier at: «[...] forskere og studenter ved institusjoner som har NSD som sitt personvernombud, skal melde sine forskningsprosjekter til NSD, dersom meldeplikten utløses» (NSD, 2019). Videre beskriver NSD at prosjektet er meldepliktig dersom man skal behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskiner, utstyr, lyd, minnepenn, smarttelefon og/eller «manuelle systematiseringer av sensitive opplysninger, ordnet etter navn/fødselsnummer (NSD, 2019). Studien min innebærer e-postadresser, telefonnummer og navn. Meldeskjemaet ble vurdert og deretter godkjent av NSD (Vedlegg 4) Det opplevdes som betryggende at noen med kompetanse innenfor personvern vurderte prosjektet mitt, for å få en bekreftelse på at de etiske vurderingene man har tatt følger lovverket.

3.7.1 Informert, frivillig samtykke til å delta i studien

Da informantene ble spurt om å delta i prosjektet fikk de først informasjon om prosjektet, hva det innebærer å delta og hvordan data anonymiseres. De ble informert om at de når som helst kunne trekke sin deltakelse i prosjektet, uten å oppgi grunn. Dette følger retningslinjene NSD har satt for at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig. Samtykket må være: «[...] frivillig, uttrykkelig og informert. Det innebærer at den som forespørres om å delta må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser det får å gi sitt samtykke til det aktuelle forskningsprosjektet» (NSD, 2020).

NSD (2020) har også laget en oversikt over hvilken informasjon samtykkeskjemaet minst må omfatte: Behandlingsansvarlig institusjon, forskers og veilederes kontaktopplysninger, prosjektets formål og hva opplysningene brukes til, at de er frivillig å delta og at man kan trekke seg uten å oppgi grunn og når prosjektet skal avsluttes, hva som skjer med personopplysninger og data. Denne informasjonen ble alle informanter som deltok i prosjektet informert om, og på denne måten sikret man at: «[...] informasjonen virkelig er oppfattet av den det gjelder og at vedkommende forstår betydningen av frivillighet» (Dalland, 2019, s 240).

3.7.2 Anonymiserte opplysninger

Informantene i dette prosjektet er alle anonyme, og all data fra intervju og nettverksmøter er anonymiserte. Dalland (2019, s 239) sier følgende om anonymisering: «Når opplysninger ikke på noe som helst vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, da er opplysningene anonymisert». I samtykkeskjemaet informantene skrev under på, godtok de at

notater og lydopptak ble lagret til prosjektets slutt. I dette prosjektet ble dataene slettet direkte etter å ha transkribert dataene. Det ble ikke mottatt sensitive opplysninger, altså opplysninger om helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i foreninger, opplysninger om rase, eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, eller om straffbare handlinger (Dalland, 2019, s 239). De ansatte snakker om sitt arbeidssted, noe som likevel er opplysninger som skal behandles på en slik måte at informasjon om navn på ansatt, arbeidssted eller andre variabler som kan spores tilbake til enkeltperson eller arbeidssted ikke skal lagres eller brukes i prosjektet.

På samlingene hvor kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* ble gjennomført møttes pedagoger og ledere fra barnehager, skoler og SFO, logopeder, spesialpedagoger og ledere innenfor oppvekst i kommunen. Dette innebærer at jeg har kjennskap til flere av de som deltok på møtene. For å sørge for deres anonymitet, ble dokumentene anonymisert av møtelederen før det ble sendt til meg. Da unngikk vi at informasjon kunne spores til hver enkelt barnehage/skole, eller enkeltperson. På denne måten kunne man unngå at jeg som forsker kunne fortolke data ut fra hvem som hadde sagt hva.

I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg faglig kjennskap til noen av informantene på forhånd. Dette gir både utfordringer og fordeler. Fordelene er at det er lett å få kontakt med vedkommende og man lettere kan tolke de signalene personen gir. Det er også lettere å snakke med personer man kjenner eller har kjennskap til, enn noen man aldri har snakket med. Man vet litt om bakgrunnen til personen noe som gir et mer helhetlig bilde av informantens erfaringer og opplevelser, som jo er det man søker i et forskningsintervju. Det blir på mange måter lettere å ha en åpen samtale med flyt, da det føles naturlig å snakke med hverandre, noe det ikke nødvendigvis gjør når man intervjuer noen man ikke har kjennskap til.

Utfordringene med å intervjuer noen du kjenner fra før er at å kunne være objektiv, og ikke fortolke det informanten sier ut fra dine opplevelser av personen, men kun ut fra det personen beskriver selv. Det kan være utfordrende å gå fra å være bekjent i en uformell setting, til å skulle være i en formell setting slik som et forskningsintervju krever.

4 Resultater og drøfting av data

I dette kapittelet vil data samlet inn gjennom intervjuer og dokumentanalyse bli presentert og drøftet underveis. Data fra dokumentanalysen består av:

- Gule og grønne meldinger, hvor informantene gir gule og grønne meldinger for samarbeidet om overgangen mellom barnehagen og skolen. Grønne meldinger beskriver det informantene mener de har lyktes med i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, og gule meldinger beskriver det som har vært utfordrende i arbeidet med overgang fra barnehage til skole.
- To spørsmål som deltakerne på nettverkssamlingene måtte svare på: «Hva er viktig i overgangen mellom barnehage og skole?» og «Hva er viktigst i fortsettelsen av samarbeidet mellom barnehagen og skolen?».

Data vil bli presentert gjennom kategoriene fra intervjuguiden. Både data fra intervjuene og fra dokumentanalysen vil bli presentert og drøftet opp mot teori og annen forskning. Da intervjuene inneholdt flere kategorier og spørsmål, vil noen av kategoriene ikke inneholde data fra dokumentanalysen. Avslutningsvis vil det komme en konklusjon, i form av et svar på problemstillingen. Gjennom å presentere, analysere og drøfte opp mot teori, vil målet være å belyse problemstillingen: «På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?»

4.1.1 Rutiner i overgangen mellom barnehage og skole

Rutiner for arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole kan være med på å skape en ramme for hvordan overgangen skal være for barna. Rutiner inneholder ofte formål, omfang, ansvar, beskrivelse av aktivitetene samt eventuelle frister (USN, 2019). Det å ha gode rutiner ble sett på som viktig for arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, var noe som kom frem både fra intervjuinformantene og i dokumentanalysen.

Alle intervjuinformantene hadde rutiner de fulgte for arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Det var ulikt hvordan disse rutinene var fastsatt, og en av intervjuinformantene fortalte at de fulgte en plan for overgangen som var utarbeidet av kommunen- Intervjuinformanten beskriver planens innhold:

«Mål og hensikt med planen er at skolen er forberedt på hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen. At foreldrene opplever overgangen som forutsigbar og vet hva barna kan forvente seg når de begynner på skolen. At det er god dialog. Det står også litt om regelverk og rammebetingelser, barnehageloven. Tverrfaglig samarbeid med foresatte: helsestasjonen. Videre er det: barns rett til medvirkning i rutinene. En annen overskrift er barns ferdigheter og erfaringer ved skolestart. Her står det hva barna bør øve på det siste året før de begynner på skolen: klippe, fullføre ting. En liten overskrift med skoleforberedende aktiviteter, en om barn med særlige behov. Utsatt eller fremskutt skolestart står også her. Alle rutinene står beskrevet med datoer og ansvar. Vedlagt ligger også skjemaer i forhold til overgangssamtalen, og informasjon fra barnehagen til skolen om hvordan skolegruppeaktiviteter er lagt opp. Man må også informere om hvilke språkløyper som har blitt gjennomført» (Rektor).

Rektor viser til kommunens egne rutiner, kalt «Rutiner for overgang fra barnehage til skole». Dette er en plan som alle kommunale skoler og barnehager i den bestemte kommunen skal følge. Informanten forteller at i denne planen ligger rutinene i et årshjul, som sier noe om hva de skal gjøre gjennom hele året. Informanten peker på punkter fra planen. Planen sier noe om når innskriving skal foregå, når brev til foreldre om innmeldingsskjema og søknad til SFO-plass sendes ut. Barnehagen melder inn de skolestarterne de har, til skolen. Det meldes også inn dersom de har barn med spesielle behov, noe som «skal være avklart med foreldrene først. Innskriving av nye elever og elevene får samtidig blyant og bok».

«I april finner første møte mellom den enkelte barnehage og skole sted, som skal handle om de nye elevene. Det meldes samtidig om det skoleforberedende opplegget barnehagen har hatt, til skolen. Deretter er det overgangsmøter mellom barnehage og skole for de barna som har spesielle behov» (Rektor)

Deretter viser Rektor til skolestarternes besøk på skolen, foreldremøte i juni på skolen og så får elevene klasselister og navn på kontaktlærer. Som det fremkommer fra flere av intervjuinformantene er det kommunen som har utarbeidet planen for overgangen mellom barnehage og skole. Kunnskapdepartementet sier at det er kommunens ansvar å koordinere samarbeidet mellom de forskjellige barnehagene og skolene, på en så måte at det legges til rette for best mulig gjennomføring (2008, s 24). Det er kommunenes ansvar å utarbeide en plan for overgangen hvor kommer tydelig frem hva målsettingen er, hvem som har ansvar for hva og hvilke rutiner barnehagene og skolene skal følge. Det påpekes for øvrig at

barnehageansatte og skoleansatte har et ansvar for å samarbeide om å gjøre nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barna beredt til skolestart (KD, 2008, s 27). Det betyr at også de ansatte har et ansvar for å gjøre denne overgangen best mulig for barnet.

Det kom også frem at barns medvirkning også var tatt med i den ene intervjuinformantens rutiner. I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* kommer det tydelig frem at barnehagen skal legge til rette for og oppmuntre barna til å uttrykke sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, og at de skal få ta aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Det innebærer også at barn skal ha mulighet til å medvirke i overgangen fra barnehage til skole. Dette var en rutine som kun ble nevnt av denne intervjuinformanten, men ikke hos noen av de andre. Å få medvirke kan bidra til at barna kan komme sine synspunkter på hva som skal gjøres i arbeidet med overgangen, og på denne måten bidra til en bedre overgang for barnet.

Gjennom dokumentanalysen var det flere gule meldinger om rutiner for arbeidet med overgangen: «*Mangel på innarbeide rutiner*» var en av de gule meldingene, altså noe som har vært utfordrende i arbeidet med overgangen. En annen gul melding var at det var ulike forventinger om arbeidet med overgangen, og at det må lages rutiner som kan gjennomføres. For å skape et godt samarbeid mellom barnehage, skole og SFO i overgangen fra barnehage til skole, vil etablering av rutiner være viktig. Det å ha rutiner kan bidra til at de ansatte kjenner en ansvarsfølelse for arbeidet. Etablering av gode rutiner er også noe Hogsnes (2016) trekker frem som nødvendig, fordi det gjør at samarbeidet oppleves forpliktende. Å gjøre samarbeidet forpliktende, kan bidra til at alle tar sitt ansvar og på denne måten sørge man for at de etablerte rutinene blir gjennomført.

Intervjuinformantene ble spurt om hva de ville gjort dersom de kunne endret noen rutiner. En ansatt svarte: «*I utgangspunktet synes jeg rutinene er bra. Det eneste er at man kunne kanskje ha blitt flinkere til å følge med at ting blir fulgt opp. Lage en struktur på rutinene, en totalplan for alt som har datoer som må huskes.*» (Rektor)

En intervjuinformant som arbeider som lærer på skolen sier at rutinene fungerer fint og legger til at: «de nå har fått en plan hvor ting står svart på hvitt og når alt skal skje» (Lærer 2) Rektor på en skole sa at det skjedde ofte at man ble litt på etterskudd med rutinene, og la til at [...] «man kanskje må bli flinkere til å følge opp ting da det ofte kan gå en del i glemmeboka».

Gjennom dokumentanalysen kom det frem at på samling 2, på spørsmålet om hva som var viktig i fortsettelsen av samarbeidet mellom barnehage og skole, pekte fire av deltakerne på viktigheten av rutiner, og deriblant felles rutiner mellom barnehage og skole. Et felles årshjul var noe som var ønsket av deltakerne. Det å fastsette rutiner man skal følge i overgangen, kan være med på fordeling av ansvar med klare rammer for det som skal gjøres. På denne måten kan man sikre at alle som arbeider med barna vet hva som er viktig i overgangen, og at rutiner blir gjennomført. Dokumentanalysen viser også at flere av informantene på nettverkssamlingene mente at rutiner var viktig for å skape en god sammenheng.

Det første deltakerne på nettverkssamling 2 skulle svare på var: «Hva synes vi er viktig i overgangen fra barnehage til skole?» Flere av informantene pekte da på viktigheten med klare og tydelige rutiner: «*Gode planer med tydelig rollefordeling*», «*klare rutiner og klare roller*», «*gode rutiner og klare, tydelige mål*». Ved å ha klare, tydelige rutiner kan man skape et samarbeid mellom barnehagen og skolen som fungerer, og på denne måten gi barna en god overgang. Dette henger sammen med det KD (2018) sier om at det er viktig med rutiner som kan bidra til å skape en forbindelse mellom barnehagen og skolen, på en sånn måte at barna ikke må finne veien i alt det nye det møter. Dette kan også sees i sammenheng med at barna skal oppleve kontinuitet: hvis rutinene bidrar til å skape en forbindelse mellom barnehagen og skolen, kan barna oppleve at det er sammenheng og kontinuitet i denne overgangen.

Det er også viktig å påpeke viktigheten av å evaluere rutinene. Rutiner som fungerer ett år, trenger ikke fungere for bestandig. Evaluering av rutiner var også noe to av intervjuinformantene nevnte som viktig. Rektor sa at det er vesentlig å evaluere rutinene og å ta opp med de ansatte om de er fornøyde. Pedagogisk leder 2 sa: «*[...] jeg håper vi får lov til å evaluere og uttale oss om det og hvordan det fungerer etter et år*». Gjennom dokumentanalysen ble det også trukket frem at det var viktig med en gjennomgang av overgangsplanen med redigering og forventningsavklaring. Ved å evaluere planene kan man se på hva som har fungert og hva som ikke har fungert, og på denne måten sørge for en prosess hvor man kontinuerlig arbeider for en god overgang mellom barnehage og skole, hvor alle ansatte vet hva som forventes av dem.

Evaluering, analyse og kartlegging av rutiner og egen praksis var en egen del av kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole*. Som en del av oppstarten av

prosjektet ble lærere og barnehagelærere som samarbeider om overgangen satt sammen, for å kartlegge og analysere rutiner for overgangen fra barnehage til skole. Kartleggingen som var et skjema, stilte spørsmål om blant annet i hvilken grad man hadde oversiktlige planer som sikrer og forplikter et godt samarbeid og i hvilken grad både eiere, ledere, barnehagelærere og foreldre deltar i prosessen. Den samme kartleggingen vil bli gjort etter endt prosjekt, for å se hvilken utvikling barnehagene og skolene har hatt i samarbeidet. Ved å gjøre en slik kartlegging og evaluering av egne rutiner kan man finne ut hvilke områder og tema som organisasjonen bør jobbe videre med for å sikre en god overgang (Sandø et al., 2017₄)

I intervjuene fikk informantene spørsmål om hvorvidt de opplevde at rutinene de følger for overgangen fungerte. Alle informantene bekrefter at de fleste rutinene fungerer bra. En ansatt i barnehagen fortalte at de alltid hadde fått hørt fra skolene at de barna som kom fra deres barnehage var veldig forberedt, selvstendig og klar for skole (Pedagogisk leder 2). En annen fortalte at de rutinene de har fungerer, og legger til:

«men om de er bra nok, kan jo være en annen side av saken. Det har fungert bra med den ene skolen vi leverer unger til, mens det har vært litt dårligere rutineoppfølging med den andre skolen. Den førstnevnte har vi godt samarbeid med» (Lærer 1)

Intervjuinformantene ble deretter bedt om å fortelle om de rutinene de følger i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. I dokumentanalysen kom det også frem hvilke rutiner informantene mente var viktig i overgangen. Noen av rutinene var felles for alle intervjuinformantene:

- Innskiving i skolen
- Utdeling av skolesekk og blyant
- Brev til foreldre om innmeldingsskjema og søknadsskjema til SFO
- Barnehagene melder inn til skolen om de barna de har som er skolestartere
- Velkomstbrev sendes til foreldre

De øvrige rutinene som ble trukket frem av både intervjuinformantene og gjennom dokumentanalysen vil bli beskrevet i kapitlene som følger.

4.1.2 Sammenheng og kontinuitet gjennom rutiner

I en undersøkelse av Hogsnes & Moser (2014), svarte pedagogiske ledere, SFO-ledere og lærere på spørsmål om viktigheten av opplevelse av sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. 56,8 % av 44 deltakere mente at sammenheng var meget viktig. Dette henger også sammen med det Stipek et.al (2017) sier om at kontinuitet mellom ulike utdanningssystemer og en positiv start på skolen bidrar til langsiktige og gode læringsbetingelser for barna både sosialt og kognitivt. Intervjuinformantene fikk spørsmål om hvilke av rutinene de følger de tror kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Flere av informantene pekte på viktigheten av å besøke elevene på første klasse, og en av dem sa: *«Og det er klart at de får være med å delta også. Delta i praktisk undervisning og at de får være med å huske. De skal være med å ta skolebuss det siste året i barnehagen»* (Rektor). En annen svarte:

«De rutinene vi har er jo ut fra hva vi vet at de gjør på skolen fordi vi har hatt våre besøk år etter år. Så akkurat det med å starte dagen med å gå gjennom akkurat de tingene de også gjør på skolen er jo noe som vil være veldig gjenkjennbart når de begynner på skole. Og det at vi jobber med, slev om vi ikke skal være skole som lærer ungene, at vi arbeider med bokstaver og tall» (Lærer 1)

Lærer 2 pekte på viktigheten av at barna besøker skolen: *«Det er jo kjempeviktig at de som skal begynne på skolen har treffpunkter før de begynner, og at det blir mer at de gleder seg og at det ikke er skummelt, og at de på en måte opplever litt mestring. En trygghet, det er veldig viktig»* (Lærer 2)

Det å besøke skolen og å ha treffpunkter mellom barnehagen og skolen er noe flere av informantene trekker frem som viktig som viktig for å skape kontinuitet og sammenheng i overgangen. Hvis barna får mulighet til å besøke skolen, gjerne flere ganger vil det være mulig å knytte nye bekjentskap og utvikle vennskap. Dette samsvarer med det Hognes & Moser (2014) sier om at det er viktig at barna får etablere nye vennskap, fordi det kan bidra til en opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen for barnet.

Skolen og barnehagen har ulik arkitektonisk utforming, noe som kan oppleves som en fysisk diskontinuitet for barna i overgangen. Ved å være på besøk hos skolen får også barna bli kjent med det fysiske miljøet rundt dem, noe som kan skape en fysisk kontinuitet og gjøre barna mer trygg i det nye miljøet. Det å prøve å ta bussen, er også noe som kan bidra til en fysisk

kontinuitet for barna. Barna er vant til at foreldrene kjører dem eller reiser sammen med dem på buss eller andre fremkomstmidler. Det kan derfor være en fordel at de barna som ikke har reist med bussen før, får reise sammen med en av foreldrene de første gangene, og deretter får prøve å reise alene når de er klare for det. På denne måten får de en gradvis tilnærming til den nye opplevelsen. En av intervjuinformantene trakk fram viktigheten av å knytte linker fra barnehagen til skolen, og sa at det ikke skulle oppleves som et brått møte med skolen, men flyt (Rektor). Flyten kan illustrere sammenheng og kontinuitet: hvis barna opplever overgangen fra barnehagen til skolen som flytende, vil det si at overgangen kjennes naturlig og at nye opplevelser blir knyttet til de erfaringene de har med seg.

4.1.2.1 Samarbeid med foreldre

Foreldre har en lovfestet rett og plikt til å ta avgjørelser på vegne av barnet ifølge Barnelova § 30. Dette innebærer også at de skal være med å ta avgjørelser i overgangen mellom barnehage og skole, og det er derfor viktig å sørge for et godt samarbeid med foreldrene i overgangen mellom barnehage og skole. Foreldresamarbeid var noe flere av informantene fra dokumentanalysen trakk fram som viktig i overgangen. På spørsmål om hva som var viktig i overgangen mellom barnehage og skole, var dette noen av svarene:

- *God dialog med foreldre og skole*
- *Trygge barn og foreldre med informasjon og realistiske forventninger til det å være skolestarter*
- *Viktigst i overgangen mellom barnehage og skole er flere gode møtepunkter for barna, skolenes- og barnehagens pedagoger, samt foreldre og skolens og barnehagens ledere*

Dette var også noe som gikk igjen hos intervjuinformantene. På spørsmål om hvordan foreldre blir involvert i overgangen mellom barnehage og skole var det noen som opplevde at det var lite samarbeid, mens andre opplevde det som essensielt og viktig for overgangen. En informant svarte: «Jeg kan jo ikke si at jeg føler de er så involverte» (Lærer 2). Informanten la til at det var to møter hvor foreldrene deltar: foreldremøte og overgangsmøte, men at:

«ellers føler jeg ikke at det er så veldig mye sånt samarbeid mer foreldre. Det er mer via-via, altså at det er mer samarbeid mellom barnehage og skole, skole og foreldre og barnehage og foreldre istedenfor alle sammen» (Lærer 2)

Å ha orienteringsmøte for foreldre ved skolestart, er en av rutinene Kunnskapdepartementet

mener kan ha positiv innvirkning på overgangen mellom barnehage og skole.

Orienteringsmøte eller foreldremøte for skolestarterne og foreldrene var en rutine flere av intervjuinformantene fortalte om. Rektor fortalte at: *«I juni er det foreldremøte på skolen og det er skolen og kontaktlærer og SFO-leder som har dette møtet»*. Pedagogisk leder 2 fortalte at også de hadde et slik møte når klassene på skolen er klare, mens en annen fortalte at det var første gang de hadde et slikt foreldremøte med skolestarterne og deres foreldre. Det legges også til at på foreldremøtet i juni er det kun de barna som skal starte på skolen som sammen med sine foreldre møter kontaktlærer, dersom dette er klart. Lærer 3 foreller at foreldrene får informasjonsskriv fra skolen, får delta på besøksdagen på skolen og at de er med på innskrivingen av barna.

Det ble trukket frem at det er viktig med samarbeid med foreldrene fordi man på denne måten kan være klar over de samme tingene og alle får sagt det de vil. Flere av informantene pekte på overgangssamtalen og foreldremøte som en arena for samarbeid med foreldrene. Flere mente også at dette samarbeidet var viktig. En svarte:

«Nå er det jo foreldrene som har hovedansvaret for sine barn. Da er det jo en selvfølge at de må være involvert. Vi skal jo samarbeide om barnas utvikling, og da må foreldrene tas på alvor, men begge har ansvaret og da må vi ha god kommunikasjon»
(Pedagogisk leder 1)

Dette stemmer overens med det Kunnskapdepartementet sier om barns opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole: «For at barns opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole skal være god, er det viktig at foreldrene blir involvert. Foreldrene er de som kjenner barna best, og «[...] vet hva skolen og barnehagen må ta hensyn til i selve overgangssituasjonen og i læringsforløpet» (KD, 2008, s 22). Kunnskapdepartementet (2008) sier også foreldrene har en rett til å få innsyn i og være med på å bestemme hvilken informasjon skolen får fra barnehagen om barnet. Gjennom foreldresamtaler/overgangssamtaler har barnehagen sammen med foreldrene mulighet til å informere om barn som har opplevd det å starte i barnehagen, og overganger innad i barnehagen som utfordrende. Det kan være en sammenheng mellom hvordan et barn opplever en overgang tidligere i livet, og hvordan de takler lignende overganger senere i livet. Ved å ta dette opp på møtet, kan man sammen med foreldrene og barnehagen finne måter for å gi barnet en trygg og god overgang.

Lærer 3 beskrev viktigheten av å involvere foreldrene på følgende måte: «*Hvis foreldrene på en måte er trygge, så får man gjerne trygge barn. Og det at man kjenner rutinene så de kan forberede barna på hva som faktisk skal skje*». Ved å sørge for at foreldrene har fått god informasjon og mulighet til deltakelse kan de være med på å trygge barna.

Kunnskapdepartementet (2008, s 9) sier at det er en sammenheng mellom nivået på kommunikasjonen mellom hjem og skole, og hvordan barnet finner seg til rette emosjonelt og sosialt. Foreldre som er trygge i den nye situasjonen er i bedre stand til å støtte barna sine i overgangen. Det gir derfor mening å si at foreldresamarbeidet er av stor betydning i overgangen mellom barnehage og skole. Ut fra informantenes svar har alle samarbeid med foreldrene, med foreldrene blir involvert i ulik grad. Noen foreldre er med på foreldremøter, overgangsmøter og besøksdager. Andre får tilgang til ferdig utfylt skjema om barna, som de må godkjenne før skolen får tilgang. Viktigheten av å samarbeide med foreldrene er noe som kommer frem i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* hvor det står at: «Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole [...]» (KD, 2017, s 33).

SFO-leder forteller at de pedagogiske medarbeiderne i skolen følger barna til SFO etter skolen og er sammen med de der. På denne måten kan de si noe om hvordan dagen til barna har vært, gjennom hele dagen, og legger til at det er veldig viktig og at: «*spesielt i første og andre klasse blir barna gjerne hentet, da vet jo noen av de hvordan resten av dagen har vært for barna. Det trygger foreldre og barn at de ikke hele tiden må forholde seg til nye voksne*». Ved at pedagogiske medarbeidere følger barna fra skole til SFO, blir informasjonsflyt både fra skole til SFO, og fra SFO til hjem muliggjort. Samtidig kan det å ha noen kjente med seg mellom institusjonene bidra til en trygghet for barna.

4.1.2.2 Samarbeid mellom skole, /barnehage og SFO

I juni 2018 ble det gjort en endring i Opplæringsloven § 13-5 og Barnehagelovens § 2 a som slår fast at det er gjensidig plikt for barnehage- og skoleeiere om å samarbeide for å skape kontinuitet for barna i overgangen. Lovendringen innebærer også et samarbeid med SFO. Det ble derfor viktig å undersøke hvordan samarbeid mellom skole, barnehage og SFO ble gjort.

Informantene fra dokumentanalysen skrev både gule og grønne meldinger om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO. Noen trakk frem utfordringer med å få tid til samarbeidet,

på bakgrunn av ulik samarbeidstid. Et ønske om mer kontakt mellom barnehagen og skolen og det arbeidet som foregår blir også lagt frem. Dette var også noe som kom frem gjennom intervjuene som noe som var viktig og til dels utfordrende å få til.

De fleste av intervjuinformantene mente at samarbeid mellom de tre enhetene var viktig. Likevel var det ulik grad av samarbeid mellom dem. To informantene beskriver viktigheten av et samarbeid mellom institusjonene:

«Det er vel litt det samme som ellers. Alle som har med ungene å gjøre. Alle bør jo samarbeide om det som skal skje enten det er SFO, eller barnehage, skole eller foreldre. Det blir jo like viktig. Det er jo den plassen ungene er» (Lærer 2).

En annen informant svarte: *«Man må jo vite hva barna gjør i skolen/barnehagen. Jo bedre vi kjenner til hverandre og hverandres arbeid, jo mer blir ting kjent for barna også»* (Pedagogisk leder 1).

Den samme informanten legger til at det de siste årene har blitt mye mer fokus på samarbeid mellom barnehagen og skolen:

«Jeg tror de siste årene så har vi hatt mye mer fokus på det. De sklei mer ut. Det har blitt mer struktur, og det tror jeg har vært med på å legge overgangen. Det blir liksom ikke noe vegg de møter – men enn mer flytende overgang» (Pedagogisk leder 1)

Lærer 2 fortalte at alt samarbeidet man har gjennom hele året på mange måter er med på å bidra til at det blir en bedre overgang for de som begynner på skolen og legger til at: *«Vi har forsøkt å få til at de som skal begynne på skolen er sammen med de på skolen en gang i måneden eller oftere, ja for å trygge særlig det sosiale da»*. En av informantene forteller at de fulgte rutinene kommunen hadde laget, men at det utover det ikke var noe samarbeid med skolen (Lærer 1).

I dokumentet fra samling 1 ble samarbeidet med SFO løftet frem: *«Positivt at SFO er med på alle møtene»*. Samtidig forteller flere av intervjuinformantene at det har vært lite samarbeid med SFO. Lærer 2 sier at samarbeid mellom skolen og SFO ikke inngår i de rutinene de følger for overgangen mellom barnehage og skole, som er utarbeidet av kommunen. En informant som er pedagogisk leder i en barnehage forteller at:

«Det er ikke noe kommunikasjon med SFO. Bortsett fra enkelte barn med spesielle behov: for eksempel assistenter som er på SFO og skal følge enkeltbarnet, kan komme i barnehagen å være litt sammen med barnet» (Pedagogisk leder 2)

Da Informanten som er SFO-leder fikk spørsmål om samarbeid med skole og barnehage, fortalte h*n at barna til nå har startet på SFO ved skolestart, men at de nå skal starte på SFO 1.august. Personen forteller at det nå blir enda viktigere med samarbeid mellom barnehagen og SFO:

«Det er jo det som kommer inn litt fra det nye vi skal i gang med. Sånn at der tenker jeg det blir ekstra viktig å ha noen overgangsmøter, og det bruker å være besøksdag i juni som regel. Sånn at da får vi møtt alle barna. Jeg tenker at vi må se litt mer på dette med informasjonsutveksling – altså litt mer nå når de skal begynne på SFO før skolen, sånn at vi er klar til å ta imot de før de er begynt. Så det ligger ikke en helt klar plan akkurat nå, det gjør det ikke» (SFO-leder)

Gjennom det informantene beskriver, virker det som de fleste barnehagene og skolene samarbeider. Samarbeidet mellom barnehagen og skolen gjennom felles rutiner, treffpunkter og informasjonsutveksling er viktig for å kunne skape kontinuitet for barna i overgangen. Flere av intervjuinformantene forteller at det er lite eller ingen samarbeid mellom barnehagen eller skolen og SFO. For å kunne skape en sammenheng mellom det barna opplever i barnehagen, og deretter på skole og SFO er et samarbeid mellom institusjonene viktig.

En SFO-leder fortalte at hadde tett samarbeid med skolen: *«Rektor og de er jo opptatt av at vi på SFO skal være inkludert og at ikke skolen er for seg og SFO er for seg. Vi er jo i de samme byggene»*. Dette virker likevel til å ikke være noe som gjelder for alle. Hvis man tenker på at hele 81 % av barn på 1.trinn har SFO-tilbud blir det tydelig at også dette samarbeidet er viktig. En av intervjuinformantene påpeker at alle som arbeider med barna bør samarbeide fordi barna oppholder seg på alle disse institusjonene. En av rutinene Lillejord et.al (2015) trekker frem som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole er at barna får mulighet til å besøke SFO for å bli kjent med deres innhold og opplegg, og at dette kan bidra til å trygge barna før de begynner. Dette innebærer et samarbeid mellom barnehage og SFO, og ingen av informantene har nevnt dette som en rutine.

4.1.2.3 Møtepunkter mellom barnehage og skole

Sandø, Forsmo, Mørk & Ofstad (2017₁) mener at man gjennom møtepunkter og erfaringsutveksling skaper en bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Det ble derfor interessant å se på hvorvidt og hvordan møtepunkter, som for eksempel besøk på skolen, ble praktisert i de ulike barnehagene og skolene. Besøk på skolen i forkant av overgangen er et av tiltakene Kunnskapdepartementet mener kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole (Lillejord et.al 2015, s 57).

Fra dokumentanalysen kommer det frem at 6 av 17 gule meldinger handlet om møtepunkter mellom barnehagen og skolen. Det ble altså trukket fram som noe som var utfordrende i arbeidet med overgangen. Dokumentanalysen viser at det var ønskelig med flere møtepunkter for alle som skulle starte i 1.klasse, og at det var viktig å vurdere hvilke tanker som ligger bak møtepunktene. Det kom også frem gjennom dokumentanalysen at det var viktig med fysiske rammer for å ta imot barna.

Både gjennom intervjuene og dokumentanalysen kom det frem at informantene opplevde at det var for få møtepunkter mellom barnehagene og skolene, og opplever disse møtepunktene som viktig. I en av dokumentene stod det: *«Skolebesøk i mindre grupper gir pedagogisk leder mulighet til å se hvordan enkeltbarnet opplever besøket i skolen»*. Dette kan sees i sammenheng med det Sandø et.al (2017₁) sa om at møtepunkter og erfarings- og informasjonsutveksling kan skape bedre sammenheng og kontinuitet.

I dokumentanalysen kom det frem et ønske om å få til en fadderordning. Det var ingen av informantene verken fra intervjuene eller dokumentanalysen som nevnte fadderordning som en rutine de fulgte. Fadderordning handler om at barnet får mulighet til å starte skoleåret med støtte fra en som er kjent med skolen fra før, og på denne måten får barnet mulighet til å etablere nye vennskap (Lillejord et.al. 2015, s 57). En fadder i skolen innebærer at en elev i skolen er sammen med barnet som skal begynne på skolen og for eksempel viser barnet rundt. En fadderordning fungerer best dersom barnet får være flere ganger på besøk i skolen før overgangen slik at barnet kan bli godt kjent med fadderens, og at barnet da kjenner et barn godt når det begynner i skolen. Det kan være lettere å få flere venner dersom man allerede har noen, og på denne måten unngår man at barnet blir «alene» i skolen og i overgangen. I følge Peters (2010, s 2) er støtte fra eldre elever og etablering av kontakt mellom skolevenner et tiltak som kan være med på å skape en form for sosial kontinuitet i overgangen. Det vil si at

en fadderordning der barnet får møte fadderen i skolen jevnlig, altså får støtte fra en eldre elev, vil kunne gi en form for sosial kontinuitet og sammenheng i overgangen.

På samling 2 fikk informantene fra dokumentanalysen spørsmål om hva som var viktig i fortsettelsen av samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole. Av de 43 svarene svarte 11 at møtepunkter mellom barnehage og skole var viktigst: «Flere møtepunkter mellom barnehagen og skolen fra høsten av», og «flere møter mellom barnehagelærer og lærer slik at vi kan bli mer kjent med hverandres innhold og forventninger». På exit-lappene hadde deltakerne skrevet at det var viktig med:

- Flere møtepunkter både mellom barnehage/lærere og barnehagebarn og elever i skolen
- Vi bør planlegge besøksdager»
- Skole og barnehage bør ha flere treffpunkter før barna begynner på skolen
- Finne flere treffpunkter for skolestarterne i barnehagen og skolen
- Det er viktig at møtepunktene og samarbeidet blir fastsatt, og muliggjort mellom lærere i skolen og de ansatte i barnehagen

Fire av sju intervjuinformanter fortalte om besøk på skolen som en rutine de fulgte. Rektor beskriver rutinen på følgende måte:

«I mai går gruppen fra barnehagen på besøk til elevene på første trinn, ved den skolen de skal gå på. Det er skolen om har ansvar for dette besøket» Pedagogisk leder 1 fortalte at: «[...] i april er det skolebesøk, og det er det pedagogisk leder og lærer som avtaler og planlegger for resten av året».

To av intervjuinformantene fortalte at det var ønskelig å ha flere besøksdager gjennom året, og ikke bare én: «Da kan de jo bli enda tryggere og ikke sårbare. [...] I den jobben jeg arbeidet i før hadde vi fire besøksdager i året. Der var det også noen elever fra 1.klasse som kom i barnehagen og leste for førskolebarna» (Lærer 3)

Den andre informanten fortalte at h*n visste at andre barnehager og skoler har minst tre dager med besøk på skolen, og at man på denne måten får mye mer enn bare små drypp (Lærer 1)

Ved at de eldste barna i barnehagen får mulighet til å besøke skolen flere ganger, kan de bli kjent med endringer i det sosiale miljøet. Barna kan på denne måten bli kjent med sosiale

koder i skolen, ulikheter i arbeidsmåter og undervisningsformer mellom barnehagen og skolen, samtidig som de er sammen med voksne fra barnehagen som de er trygge på. Disse voksne kan da fungere som en trygg base for barna, og derfor gjøre at de tør å utforske det nye de møter i skolen. Ved at barna får mulighet til å bli kjent med det nye miljøet i forkant av selve overgangen, kan barna oppleve en filosofisk kontinuitet i overgangen.

Det å få muligheten til å besøke skolen før man begynner på skolen, er at av tiltakene Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyd (2015, s 57) mener at kan ha en positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage og skole. Ved å besøke skolen på forhånd får barna mulighet til å gjøre seg kjent med de ansatte, oppleve de arbeidsmetodene skolen har, se på den fysiske utformingen og samtidig bli kjent med elevene (Lillejord et.al., 2015, s 57).

Ved å besøke skolen flere ganger, slik Lærer 3 fortalte at de hadde gjort på den gamle jobben, får barna mulighet til å utvikle vennskap og bli trygge i det nye miljøet. Einarsdottir (2013) sier at venner, sammen med lek og leker er noe av det barna gir uttrykk for å savne i overgangen fra barnehage til skole». Det å utvikle bekjenskaper og vennskap i forkant av overgangen, kan være avgjørende for et barn som skal begynne på skolen. Å etablere nye vennskap, og samtidig kunne holde kontakt med venner fra barnehagen, kan bidra til sammenheng og sosial kontinuitet i overgangen.

En av informantene trakk frem det de fikk erfare på skolebesøkene:

«Det er også litt med innholdet, hva vi blir presentert for når vi kommer. Vi får et hefte, blir plassert bakerst i klasserommet. Så sitter vi der og ser på at elevene jobber. De lærer ikke noe av å sitte å se på. Vi ønsker at ungene blir mer inkludert når de er der».
(Lærer 1).

Ved å være i klasserommet, vil barnet få kjennskap til den fysiske utformingen på skolen, og på denne måten bidra til å skape en fysisk kontinuitet for barna (Omdal & Thygesen 2018, s 120). På en annen side vil det innholdet de blir presentert for på skolen, ha en betydning for hva barna faktisk blir kjent med. Ved å sitte bakerst i klasserommet å se på at elevene jobber, vil det være vanskelig for barna å knytte noen bekjenskaper til elevene på skolen. Etablering av vennskap er ifølge Peters (2010) vesentlig for barnas opplevelse av trygghet. Dersom barna hadde fått mulighet til å delta i undervisningen, være ute i friminutt eller leke sammen med

elevene på skolen, hadde de kunne knyttet bekjenskaper og på denne måten sørge for en sosial kontinuitet i overgangen.

En annen informant fortalte at det var ønskelig å forandre tidspunkt på treffpunktet som de nå har i mai:

«Jeg ønsket at treffpunktet med skolen som vi har i mai, kommer tidligere. Det kommer for seint. Vi har gjennomført foreldresamtalene, og så kommer de på skolen og får mange spørsmål. Akkurat dette ønsket jeg å forandre på.»

Ved å flytte dette treffpunktet til et tidligere tidspunkt, gir man både barna og foreldrene en mulighet til å stille spørsmål rundt overgangen. Dersom dette treffpunktet kommer for sent, kan det bli kort tid til å besvare, og eventuelt sette inn tiltak for de barna som er utrygge. Det kan hende at usikkerheten til barnet ikke kommer før de har vært på skolebesøket, og da er det viktig å ha tid til å gjøre endringer eller planlegge nye treffpunkt for å skape mer trygghet, noe som kan være vanskelig å få til i mai.

På en annen side kan man tenke at hvis treffpunktet er tidligere, er som oftest verken kontaktlærer eller klasser fastsatt, og derfor vil det være vanskelig å kunne bli kjent med den læreren du skal ha, og de elevene du skal gå sammen med. På denne måten kan man øke barns opplevelse av sosial diskontinuitet i overgangen, og derfor gjøre at barna opplever overgangen som større og vanskeligere. Det kan også være viktig å se på barns utvikling. Fem-åringene er i det preoperasjonelle stadiet, hvor det skjer en rask vekst og barnet begynner å bruke mer språk (Haugen, 2015, s 55-70). Det vil si at hvis treffpunktet er for eksempel på høsten, vil barnet kanskje akkurat ha fylt fem år, til forskjell fra i mai, hvor barnet har vært fem år lenge, og mye av utviklingen som «skal skje» i fem-årsstadiet, har allerede skjedd. Hvis treffpunktet er tidligere, kan det derfor være at man går glipp av både sjansen til å knytte bekjenskaper med lærere og klasse, og man kan gå glipp av viktig informasjon om barnets «skoleklarhet» og eventuelle utfordringer i forhold til overgangen.

4.1.2.4 Informasjonsutveksling på tvers av enhetene

Gjennom et skoleår/barnehageår deles det en del informasjon på tvers av enhetene. Informasjonsutveksling hvor det deles informasjon om enkeltbarn har flere av informantene fra intervjuene sett på som viktig. Det kom også frem av dokumentanalysen at informasjonsutveksling er viktig. I dokumentet fra samling 2 stod det at det var viktig å finne

gode informasjonskanaler mellom barnehagen og skolen, og at dette kan gi en tryggere skolestart for barna.

Alle skolene og én av barnehagene fra intervjuene trakk frem overgangsmøter som er rutine for informasjonsutveksling. Med overgangsmøter menes møter hvor barnehagen først snakker med foreldre og barnet, får samtykke på å dele nødvendig informasjon fra dette møtet, med skolen, og deretter har barnehagen samtale med skolen om hvor denne informasjonen deles. Rektor fortalte at det i april avholdes et møte mellom den enkelte barnehage og skole, om de nye elevene på første trinn. *«På dette møtet deltar skolen med kontaktlærer, SFO-leder og pedagogisk leder»*. Flere av intervjuinformantene fortalte også at overgangsmøter for barn med spesielle behov ble gjort tidligere enn for resten av barna.

Før informasjon fra barnehagen kan deles med skolen, må foreldrene samtykke. Det er derfor viktig at foreldrene deltar på disse overgangsmøtene. På denne måten kan foreldrene være med på å bestemme hvilken informasjon skolen får om barnet, og deretter samtykke til at denne informasjon videreføres til skolen. Dette er i tråd med de retningslinjene Kunnskapdepartementet har lagt til grunn for overgangen mellom barnehage og skolen, som sier at et av tiltakene som har positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole er at det deles informasjon slik at de ansatte på skolen vet hvilke erfaringer, kunnskaper og ferdigheter barnet har, og på denne måten kan bygge videre på det når barnet begynner på skolen. Ved å gjennomføre slike overgangsmøter sørger man for en informasjonsflyt mellom foreldre, barnehage og skole (og SFO). Overgangsmøtene gir mulighet for å dele nødvendig informasjon om barna fra den ene institusjonen til den andre, og på denne måten bidra til kommunikasjonsmessig kontinuitet (Brostrøm, 2009)

En av intervjuinformantene fortalte at de aldri pleide å ha overgangsmøter om enkeltbarn, utenom de barna som har spesielle behov. Personen pekte på at de tidligere hadde et skjema de fylte ut etter å ha snakket med barnet og fikk samtykke hos foreldrene til å dele dette med skolen. På skjemaet var det blant annet informasjon om barnets styrker og utfordringer, hva barnet gledet seg til i skolen eller gruet seg til:

«Så dette dreiv vi med i noen år, og så fikk vi tilbakemelding fra skolen om at de ikke brukte det. Skolen mente at de ikke hadde bruk for det. De ville møte ungene med blanke ark,

de ville ikke ha noen forhåndsdom på dem. Det fikk vi høre da, og kuttet det ut» (Pedagogisk leder 2)

Informanten fortalte at de deretter var noen år uten informasjonsutveksling med skolene.

På den andre siden ser man at skolene ikke ønsket denne informasjonen fordi de ville at elevene skulle starte med blanke ark, og poengterte ifølge Pedagogisk leder 2 med at de på denne måten kunne unngå en forhåndsdom på barna. Hvis man ser dette i sammenheng med det Brostrøm (2009) sier om den kommunikasjonsmessige kontinuiteten, kan overføring av nødvendig informasjon om barna fra barnehagen til skolen bidra til å skape en kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen. Ifølge Brostrøm (2009) er tydelige planer for hvilken informasjon som skal overføres fra barnehagen til skolen viktig. Informasjonen kan handle om hva barna mestrer og er gode til, og hva barna trenger støtte til. Dette er viktig for at skolen skal kunne møte hvert enkelt barns på barnets nivå og forutsetninger. Det kommer tydelig frem at det bare er nødvendig informasjon som må deles, noe som igjen betyr at man ikke trenger å dele informasjon som er ufordelaktig for barna. På denne måten kan lærerne møte barna med kunnskap om deres forutsetninger for læring, uten å ha en forhåndsdom på dem.

Pedagogisk leder 2 fortalte at de etter noen år begynte med et nytt type overgangsskjema, som innebar to skjemaer: Del A som skal sendes inn i januar og Del B som skal sendes inn i mai. Informanten peker Del A på skjemaet og sier:

«Ser du her, dette skal inn i januar. Allerede her begynner det å skurre i en barnehagelærers hode. I mai sendes del B inn. Så vi synes det er for tidlig, men nå har de bestemt at det er sånn, så da prøver vi det. [...] Det de strever med nå trenger de jo ikke streve med i august. Vi har tenkt flere ganger: hvem er det egentlig som har laget disse? Man er jo litt kritisk, så jeg håper vi får lov til å evaluere og uttale oss om det og hvordan det fungerer etter et år. Men man blir jo å gjøre det, vi blir å holde oss til dette hjulet» (Pedagogisk leder 2).

Ved at barnehagen fyller ut skjema om barnet, som deretter skal videreformidles til barnehagen, kan foreldrene også være med på å avgjøre hvilken informasjon som skal sendes videre. Dette innebærer at foreldrene må få tilgang til skjemaene og deretter samtykke til dem. De årene informanten forteller at de ikke hadde noen informasjonsutveksling med skolen om

barna som skulle begynne, førte til at de ikke fikk videreformidlet viktig informasjon om barnet, og derfor ble ikke den kommunikasjonsmessige kontinuiteten ivaretatt.

Kommunikasjonsmessig kontinuitet er ifølge en studie gjort av Hogsnes & Moser (2014) ofte noe som mangler i overgangen mellom barnehage og skole.

Som Pedagogisk leder 2 påpeker, kan tidspunktet skjemaene eller overgangssamtalene blir gjort, ha betydning. Dersom man fyller ut et dokument i januar om barnets læringsforutsetninger og utfordringer, vil det ikke nødvendigvis bety at dette er noe skolene kan bygge videre på når de skal ta imot barna. Fem-åringen er i det preoperasjonelle stadiet, hvor vekst skjer raskt (Haugen, 2015, s 100). Dette innebærer at den informasjonen som ble gitt i januar med fordel kan oppdateres senere i løpet av året, eller alternativt at hele informasjonen blir gitt på et senere tidspunkt. Del B av skjemaet sendes inn i mai, og inneholdt ikke samme informasjon som del A.

Informanten som er SFO-leder informerer om at vedkommende får mulighet til å delta på overgangsmøter for barn med spesielle behov. I tillegg til å delta på disse møtene får personen referat fra overgangsmøter for de andre barna, og legger til at hvis det er mulig ønsker personen å delta på disse møtene også. Personen legger til at det hver helg blir sendt ut godhelg-mail til foreldrene at det i disse mailene er informasjon fra både skolen og SFO om hva som har skjedd. En lærer på barneskolen forteller (Lærer 3) at:

«Barna begynner på SFO stort sett 1.august. Da har jo SFO på en måte blitt bedre kjent med barna. Så vi tar oss gjerne en prat før skolestart hvis det er noe. Vi jobber i samme bygg så vi kommuniserer ganske tett, men det tror jeg varierer veldig. Hos oss bruker jo SFO og første klasse de samme klasserommene»

Mange barn begynner på skolen i august og for de vil overgangen til SFO kunne ha en betydning for overgangen til skolen. Som nevnt i teorikapittelet har flere høringsinstanser kunnet vise til at det er avgjørende at SFO er med å samarbeide om overgangen, nettopp fordi mange barn begynner på SFO før skolen (DKD, 2018, s 35).

Tre av intervjuinformantene fortalte at de i løpet av året informerte skolen om, eller fikk informasjon fra barnehagen om det skoleforberedende arbeidet som blir gjort i barnehagen. Rektor sa at på møtet mellom den enkelte barnehage og skole i april, som handler om de nye

elevene, meldes det om det skoleforberedende opplegget barnehage har hatt til skolen. Samtidig var det flere av informantene som arbeidet som lærere, som påpekte viktigheten av å kunne bygge videre på det barna hadde erfaringer med fra skolen. Ved å informere om det skoleforberedende arbeidet får skolene mulighet til å bygge videre på det som er kjent for barna. På denne måten får barna mulighet til å kjenne igjen noen av undervisningsformene/læringsformene, og derfor få en opplevelse av filosofisk kontinuitet.

4.1.2.5 Skoleforberedende opplegg og å være skoleklar

Bronfenbrenner (1979) sier at det i forkant av dramatiske overganger er viktig med forberedelse. Å forberede barna på overgangen mellom barnehage og skole, er derfor viktig fordi det kan være en dramatisk overgang. På spørsmålet om hva som er viktig i overgangen mellom barnehagen og skolen kom det frem av dokumentanalysen at det var viktig at det skoleforberedende arbeidet skjer i samarbeid med skolen ut fra ulike rammene og planene til det beste for barnets læring og foreldrene. I dokument fra samling 2 kom det frem: *«barnehagen ikke bør fokusere bare på det «skolske» forberedende arbeidet, men sikre at barna har god nok begrepsforståelse, sikre at de er godt rustet til å lære når de kommer på skolen»* og at det var viktig at barnet får brukt de erfaringene de har med seg og ikke må starte «på scratch» når de begynner på skolen.

På spørsmål om hva skolen kan gjøre for at barna skal oppleve å være klar for skolen var intervjuinformantene i stor grad enige om viktigheten av å ha kunnskap om hva barna kan fra før og bygge videre på dette. Lærer 2 fortalte at de hadde overgangssamtaler hvor de forteller hvordan de jobber med barna, og sier at dette kan bidra til flyt i overgangen. På spørsmål om hva skolen kan gjøre for at barna skal oppleve å være klar for skolen var intervjuinformantene i stor grad enige om viktigheten av å ha kunnskap om hva barna kan fra før og bygge videre på dette. Pedagogisk leder 1 forteller at det handler om samarbeidet med skolen:

«At vi er klar over hva de har gjort og hvem de er når de kommer. At man kan bygge videre på det de kan og vet fra før. At man ivaretar «where they are coming from». At man vekker nysgjerrighet og skaper interesse» og legger til at «det sosiale er jo viktig at man jobber med for å trygge de. Det er mange ting som kan skje i overgangen, sosiale brudd med folk de ikke ser mer eller sånn. Rolleendring er jo også noe som kan skje»

Dette henger også sammen med informasjonsutveksling som foregår mellom barnehagen og skolen. Dersom det kommuniseres mellom barnehage og skole om hva barna har opplevd i

barnehagen, hva de kjenner til og hvilke erfaringer de har, får skolen mulighet til å bygge videre på disse erfaringene. Dersom dette ikke kommuniseres mellom barnehage og skole, vil det være utfordrende for skolen å bygge videre på de erfaringene barna har med seg fra barnehagen. Dette innebærer at dersom den kommunikasjonsmessige kontinuitet ivaretas, kan også den filosofiske kontinuiteten ivaretas, fordi lærerne da sitter på en kunnskap om barnas forutsetninger.

Gjennom intervjuene fortalte de to av informantene som arbeidet i barnehagen at de hadde et skoleforberedende opplegg. En av barnehageinformantene svarte: *«Vi har et skoleforberedende opplegg. I år arbeider vi med noe som kalles lekbasert læring som forbereder ungene i det lange løp på livet. Det er første året vi arbeider med dette»* (Lærer 1) Den samme barnehagen sa også at de hadde benyttet seg av Trampoline, som er et aktivitetshefte- som skoleforberedende opplegg tidligere. I tillegg la de til at de hadde samlinger med barna hvor de ble kjent med de samme rutinene de har i skolen. *«Så har vi rutiner hvor vi snakker om overgangen. Dette året bruker vi faktisk på å forberede de. Hva det vil si å begynne på skolen, hva skal vi gjøre der og så videre»* (Lærer 1).

Skoleforberedelse eller fem-årsklubb kan sees på som et «[...] spesialprogram for de eldste barna i barnehagen knyttet til overgangen til skolen» (Lillejord et.al, 2015, 57) som er et av tiltakene Kunnskapdepartementet mener kan ha positiv innvirkning på overgangen. I en undersøkelse gjort av Brennautvalget kom det frem at 99,5 % av barnehagene mener de gjennomfører skoleforberedende aktiviteter (Rambøll, 2010). Det ble også der trukket fram at det er store ulikheter i hvordan denne skoleforberedningen pågår. Informanten ovenfor forteller om ulike måter de har gjennomført skoleforberedningen på: gjennom ferdige opplegg slik som Trampoline og Lekbasert læring, og gjennom det å snakke om overgangen – å forberede barna på hva det vil si å begynne på skolen og hva man skal gjøre der. De ferdige oppleggene slik som Trampoline, som er et aktivitetshefte for barnehagene, har som mål å gi barna en felles kunnskapsmessig plattform innenfor de temaene man møter på i skolen. Dersom man ser dette i sammenheng med lærernes uttalelse om hva som kjennetegner et barn som er skoleklar, vil man se at det ikke er nødvendigvis disse kunnskapene de mener er viktigst: En informant sa at det som kjennetegner et barn som er skoleklar kan være:

«At man klarer seg selv, at man kan gå på do og tørke seg bak. At man kan kle på seg. Den selvstendigheten er viktig. Det å kunne vente på tur, stå i kø framfor vasken når man skal

vaske hendene. Sosial kompetanse, å kunne være stille når det trengs, lytte, være en god lekekamerat. Det å kunne klippe og bruke saks, mange sliter jo med motorikken. At de kanskje kjenner til litt bokstaver, og det jobbes jo med i barnehagen. De må jo ikke kunne lese før de begynner på skolen. Det er jo en stor overgang: I barnehagen sitter de ikke så lenge stille, så det er jo litt feil at de skal det i skolen. Det jobbes kanskje ikke mest med i barnehagen at barna skal kunne sitte stille, akkurat» (Lærer 2).

En annen intervjuinformant fokuserte på hvilke følelser barna hadde rundt det å starte på skolen: *«Jeg tenker at barnet gleder seg til å begynne på skolen. Ikke nødvendigvis glede men at det er forberedt på en måte. At barnet er litt trygg og har en viss følelse av at man vet hva man går til eller at man er spent, interessert.» og legger til: «kanskje man kan si noe om det å kunne kommunisere litt» (Rektor).*

Intervjuinformantene mener altså at selvstendighet, sosial kompetanse og det å være trygg er veldig viktig. Lærer 2 trakk også frem det å kunne bruke saks, og det å ha kjennskap til bokstaver som viktig. Men la også til at det ikke var nødvendig å kunne lese før de begynner på skolen.

Etter å ha spurt hva informantene mener at kjennetegner at et barn er «skoleklar» ble det spurt konkret på hvilken måte barnehagen kan arbeide for at barna skal bli klare for å begynne på skolen. Deretter fikk de spørsmål om hva skolen kan gjøre for at barnet skal oppleve å være mest mulig klar til å begynne på skolen. Lærer 2 arbeider som lærer og sier litt om hva barnehagen kan arbeide med for å gjøre barna klare for skolen:

«Det er litt ut fra hva skolen er opptatt av. Vi har jo litt uteskole, så det er fint hvis barna i barnehagen får erfaring med å være litt ute, tall og bokstaver, (kjennskap), vente på tur. [...] Det med utholdenhet, få ting ferdig, ikke gi opp så fort». En annen informant sier at man kan skape interesse for lesing og skriving hos barna, ha forskjellige språklige og faglige aktiviteter, og legger til at dette gjelder nesten alt de gjør fra de er små, alt det sosiale og språklige (Pedagogisk leder 1).

Lærer 3 mener at barnehagen kan gjøre skolerelaterte oppgaver:

«Jeg tenker at når barna begynner på storbarnsavdeling kan de begynne med skolerelaterte oppgaver. Begynner med tegning, skriving, tall, språkleker, som de er veldig gode på i barnehagene. Det er veldig viktig, og det er kanskje ikke vi så veldig flinke til å

videreføre i skolen. Det er jo gull verdt når de begynner på skolen at barnehager har forberedt de på det. Det å kle av og på seg forventer de at de skal klare etter hvert, gå på do selv og de der tingene»

Informantene trekker frem skolerelaterte opplegg som noe som kan gjøre barna mer klar for å begynne på skolen. Her trekkes flere ferdigheter innenfor skriving, lesing og tall inn. Det blir sagt at det å ha erfaring med disse områdene er gull verdt når man skal begynne på skolen, fordi skolen da kan bygge videre på disse erfaringene. Ved å bygge videre på de erfaringene barna har gjort seg i barnehagen, kan man skape en filosofisk kontinuitet for barna. Det blir også fokusert mye på selvstendigheten til barna, det å kunne klare seg litt selv både i påkledningssituasjoner og på do. Også det å vekke interesse og nysgjerrighet, og de sosiale ferdighetene blir trukket fram som viktig, noe som samsvarer med det Wesley og Byusse (2003) sier at å være skoleklar innebærer: god helse, både fysisk og mentalt, gode sosiale ferdigheter, nysgjerrighet og glede i læringssituasjoner. Det gir mening at dersom barnet ikke har en interesse eller nysgjerrighet, eller finner glede i læringssituasjonen, vil det bli vanskelig å lære noe.

4.1.3 Betydning av tilknytning når man begynner på skolen

Bronfenbrenner (1989) mener at barn gjennom et godt økologisk system får oppleve kontinuitet gjennom trygghet, sikkerhet, familie og selvtillit. Det betyr at trygghet og trygg tilknytning er viktig for at barnet skal få oppleve kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Tre av deltakerne fra samling 1 trakk frem barnas trygghet som noe som de hadde lyktes med i arbeidet om overgangen mellom barnehage og skolen. Viktigheten av barns trygghet og en trygg tilknytning var noe flere av intervjuinformantene også trakk frem. Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av trygg tilknytning for at barnet skal kunne utforske verden. Et barn som har trygg tilknytning til sine primærpersoner (foresatte) og sekundærpersoner (barnehage og - skoleansatte i denne sammenhengen) vil kunne utforske verden uten å oppleve det som utrygt og skummelt, fordi de vet at de har en trygg base å søke trøst eller omsorg hos. Det innebærer også at barn med utrygg tilknytning vil kunne ha utfordringer med å utforske verden (skolen i denne sammenhengen). Trygghet og trygg tilknytning vil derfor være sentralt i overgangen mellom barnehage og skole. Det intervjuinformantene sier henger også sammen med det Kunnskapdepartementet sier i veilederen for overgangen mellom barnehage og skole *Fra eldst til yngst* (2008, 9) om at god sammenheng i overgangen mellom

barnehage og skole skal ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen og bidra til at opplæringen tilpasses den enkelte barn allerede fra første skoledag.

I dokumentet fra samling 2 handlet syv av de trettitre punktene på spørsmålet: «Hva er viktig i overgangen mellom barnehage og skole» handlet om viktigheten av trygghet i overgangen:

- «Det er viktig at barnet føler seg trygg og blir kjent med skolen»
- «Det blir viktig å gjøre skolestarterne trygge på skolen. Man kan invitere de til å delta i skolens ulike aktiviteter, som for eksempel juleverksted»
- «Dersom barna er trygge kan de på den måten bli klar for en overgang til noe nytt»
- «Trygg overgang med flere småmøteplasser»
- I tillegg ble det skrevet «trygghet» to ganger.

Flere av intervjuinformantene mente at trygghet og tilknytning hadde mye å si for barnet når de skal begynne på skolen. En av informantene beskrev viktigheten av trygg tilknytning slik: *«Det betyr nok veldig, veldig mye. At det har alt å si. Hvis du ikke er trygg, så kan du heller ikke lære noen ting»* (Lærer 2). Den samme personen sa at for å skape en trygg tilknytning i overgangen kan det å ha en hovedkontakt i skolen allerede fra begynnelsen være viktig, og sier at man ikke nødvendigvis trenger å treffe alle lærerne på skolen for eksempel. Personen forteller også at det er viktig at man på treffpunktene mellom barnehagen og skolen har aktiviteter som ufarliggjør skolen og at man arbeider for et godt sosialt miljø.

En annen informant beskrev ulikheter mellom skole og barnehage som noe som kan gi utrygg tilknytning: *«I barnehagen er det kanskje mer varme, enn i skolen. Det skal kanskje ikke være det, men det er tettere med voksne i barnehagen, og det er det ikke på skolen»* (Pedagogisk leder 1). Pedagogisk leder 1 legger også til at for å skape en trygg tilknytning er det viktig at barna blir kjent med hverandre og at de har mulighet til å treffe hverandre før de begynner på skolen. Lærer 3 fokuserer også på viktigheten av det å være trygg. Den samme personen sier at man for å skape en trygg tilknytning i overgangen må la barna bli kjent med lærerne, assistentene og elevgruppen. Og at man bruker tid på å bli ordentlig kjent i starten *«At man venter litt med alt det andre»*.

Det å være trygg er altså noe veldig mange av informantene har trukket fram som viktig. Hvis man ser dette opp mot det Rydén & Wallrot (2008) sier om trygg tilknytning, gir det mening:

Den trygge tilknytningen danner grunnlaget for barnets opplevelse av trygghet. Hvis barnet ikke føler seg trygg, vil det være vanskelig å være nysgjerrig og utforskende (Rydén & Wallrot, 2008). Dette samsvarer med informantens forståelse av verdier av trygghet: «*Hvis du ikke er trygg, kan du heller ikke lære noen ting*». Tryggheten er derfor essensiell for barnet i overgangen fra barnehage til skole.

4.1.4 Sammenheng og ulikheter i arbeidsmåter i barnehagen og skolen

I teorikapittelet har jeg forsøkt å belyse ulikheter og sammenhenger i arbeidsmåter i barnehagen og skolen, basert på hva *Rammeplanen for barnehagen* og læreplanene for skolen sier. De ulikhetene som kom tydeligst frem var hvordan fagområder og mål ble presentert. For barnehagen var det fokus på at de ansatte skulle jobbe for at barna opplever, får uttrykke, utforske, bruke og oppleve de ulike målene i rammeplanen. I skolen var det formulert som kunnskapsmål om hva barna etter for eksempel 2.trinn skal kunne. I barnehagen var det mer fokus på lek, enn i skolen og mange av målene i rammeplanen innebærer at barna skal leke, noe det er lite av i læreplanene for skolen. Dette innebærer ulikheter i forventninger til hva barna skal kunne og gjøre, og derfor kan barna oppleve en filosofisk diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

På en annen side var det også mange likheter mellom barnehagen og skolen. Et eksempel på dette er de ulike fagområdene og temaene som kommer til syne både i rammeplanen for barnehagen og læreplanene for skolen. Det er i stor grad de samme fagområdene barna vil møte igjen som fag i skolen. Ved at barna som begynner på skolen får møte igjen de temaene, arbeidsmåtene og fagområdene de har arbeidet med i barnehagen, kan de oppleve filosofisk kontinuitet fordi de kjenner det igjen og har erfaring med det som kan bygges videre på.

I dokumentanalysen ble «*Ulikt pedagogisk grunnsyn*» trukket frem som en gul melding. Pedagogisk grunnsyn handler om hvordan vi ser på barns utvikling og lek, og hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for det arbeidet vi gjør i barnehagen eller skolen. Alle har sitt eget pedagogiske grunnsyn som det er viktig å være seg bevisst fordi det gjennomsyrrer alt vi gjør i arbeidet med barna. Det intervjuinformanten her peker på er at ulikt pedagogisk grunnsyn, utgjør en utfordring i samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Hvis man tenker at det pedagogiske grunnsynet ligger til grunn for alt vi gjør, vil det ha stor

betydning på hvordan man gjør undervisningen i skolen eller hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen blir gjort.

På en annen side kan man si at det kan være slik at de som arbeider i barnehagen har et mer likt pedagogisk grunnsyn og de som arbeider i skolen kan ha et mer likt grunnsyn. Dette kan skje fordi man sitter med samme utdanning, man arbeider i samme institusjon og man samarbeider mye og man følger samme verdigrunnlag (Rammeplanen eller Prinsipper for grunnopplæringen). Et eksempel på dette er viktigheten av lek: ofte vil ansatte i barnehagen tenke at leken er avgjørende for barns utvikling og at det burde gjennomføres alt som gjøres i barnehagen, noe som henger sammen med det *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* sier om lek: «Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt» (KD, 2017, s 8). I skolen hvor det er mindre grad av lek, vil det kanskje ikke være et så stort fokus på viktigheten av lek for barnets utvikling og læring. Dette kan derfor bidra til at det er ulikt pedagogisk grunnsyn mellom barnehage og skole og dersom det er store ulikheter, kan det innebære at det blir større forskjell mellom barnehagen og skolen, og på denne måten kan barna oppleve diskontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

På en annen side ser man også i *Den overordnede delen med verdier og prinsipper for grunnopplæringen i skolen* at det står: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det står også at det er viktig med et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, for å gi elevene erfaringsrikdom (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr at det også i skolen skal være fokus på lek. Dersom barna får leke også i skolen, vil de kunne kjenne det igjen som en «arbeidsmåtene» og på denne måten oppleve filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

I intervjuene ble det stilt spørsmål om informantene opplever at det er sammenheng mellom det barna opplever og lærer i barnehagen og det de opplever og lærer i skolen. En informant svarer:

«Ja, altså jeg vil si at ut fra det jeg vet av på en måte så er det sikkert mange ting jeg ikke vet om hvordan man jobber i barnehage og samme med hvordan man jobber i skolen. Men ut fra verdier og holdninger og sånt hos de ansatte i barnehage og skole og hvordan

man reagerer på «ting og tang», og rutiner og forskjellig føler jeg det er en kontinuitet og at det ikke er noen store overraskelser i alle fall. Og jeg vet jo at de har fokus på lesing, skriving og tall og bokstaver» (Lærer 2).

Lærer 2 mener at verdiene og holdningene hos de ansatte i barnehage og skole kan bidra til kontinuitet. Dette kan knyttes sammen med det pedagogiske grunnsynet, og dersom ansatte i barnehage og skole har like verdier og holdninger, kan de også ha et likt pedagogisk grunnsyn.

En annen informant svarer: *«Det håper jeg at det er. Jeg regner med det og håper det. Vi har god kommunikasjon mellom kontaktlærer i 1.klasse og leder i barnehagen. Jeg ser også bare hvor flinke de er på å bygge videre på ting som er gjort i barnehagen. Det gjøres mye praktisk, klipping, liming og bruk av legoklosser».* (Rektor). Lærer 2 påpeker viktigheten av likheter mellom barnehagen og skolen, og sier også at det er viktig å bygge videre på det barna har gjort i barnehagen:

«Likhetene er jo med på å trygge barna. At det blir videreført og ivaretatt det som de allerede har lært f.eks. sosiale regler og rutiner de har lært. Det tror jeg er viktig» (Lærer 2). personen legger til: *«og ulikhetene, det må jo være en kontinuitet. Det å videreføre det de kan og bygge videre på det er jo bra. Det gjør at de blir tryggere på seg selv og sånt, opplever mestring. Ulikhetene kan bidra til videreutvikling»* (Lærer 2).

Informantene peker her på hvor viktig det er med kommunikasjon mellom kontaktlærer i 1.klasse og leder i barnehagen, og at dette bidrar til at man kan bygge videre på det som er gjort i barnehagen. Det betyr at dersom den kommunikasjonsmessige kontinuiteten mellom barnehage og skole er ivaretatt, kan det bidra til at skolen kan bygge videre på barnas erfaringer fra barnehagen, og på denne måten ivareta den filosofiske kontinuiteten ved at barna kjenner igjen arbeidsmåtene.

Lærer 3 forteller at de barnehagene h*n har kjennskap til har vært veldig flinke til å forberede barna litt til skolen og at de gjerne jobber på samme måte vi som vi skolen, men med mer undring og samarbeid: *«Det skal komme mer inn i skolen nå, så skolen har på en måte lært litt fra barnehagene».* Lærer 3 beskriver likhetene og ulikhetene imellom barnehage og skole:

«Likhetene er jo at både barnehagen og skolen jobber med det grunnleggende. For eksempel tallforståelse som man begynner med i barnehagen. Så utvikler man jo gjerne mer i skolen og man bygger videre på det de har lært i barnehagen. I skolen blir det mer stillesitting, det skal jo ikke det men det blir jo ofte det. Mer stillesitting og mer oppgaveskriving. Mens i barnehagen dramatiserer man mer, og har mer lekende lærling, selv om man skulle ønske man hadde det i skolen også»

Det ble også stilt spørsmål om hvorvidt informantene trodde at fagfornyelsen i skolen kunne ha noen betydning for barns opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. De ansatte som ikke arbeidet i skolen ble først spurt om de hadde kjennskap til fagfornyelsen. Rektor svarte: *«Det er litt vanskelig å si. Det blir mer sammenheng mellom 1.-7. klasse. Hvordan vi får den implementert hos skolebegynnerne vet jeg ikke om det er så mye fokus på enda»*. En lærer svarte: *«Jeg har kanskje inntrykk av at i barnehagen er det oftere at de jobber temamessig med forskjellige temaer «nå har vi om snø»*. Hvis det blir mer sånn i fagfornyelsen også i skolen så blir det jo mer gjenkjennelig» (Lærer 2). At Fagfornyelsen kan gjøre skolen mer gjenkjennelig, gir mening fordi fagfornyelsen vil innføre mer tverrfaglighet, dybdelæring, lek og sammenheng mellom fagene i skolen. Dette kan gjøre at barna som starter på skolen kjenner flere av arbeidsmetodene igjen, og derfor kan barna oppleve en filosofisk kontinuitet.

4.1.5 Kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole»

Kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* kan fungere som en støtte når man skal utvikle en god overgang fra barnehage til skole. Målsettingen med denne kompetanseutviklingspakken er å bygge en felles forståelse for hva som kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole, og at lærere og barnehagelærere skal få gjensidig forståelse for hverandres praksis, formål og mandat (Sandø et al., 2017⁴) Pakken bygger på undersøkelser som viser at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre (Rambøll, 2010; Brostrøm, 2009).

Da data fra dokumentanalysen baserer seg på informanter som deltok på nettverkssamlinger hvor kompetanseutviklingspakken ble gjennomført, hadde alle disse kjennskap til og erfaring med pakken. Fire av seks intervjuinformanter fortalte at de hadde kjennskap til

kompetanseutviklingspakken. To av informantene fortalte at de hadde gjennomført pakkene sammen med skole/barnehage, og at det hadde utviklet seg til et godt samarbeid:

«Den har dannet grunnlag for mer fokus på egen arbeidsplass i forhold til rutiner i overgangen. Den har bidratt mye i arbeidet med overgangen. Alle har hatt en endring i forhold til hva de visste om hverandres arbeid fra før av, og nødvendigheten og viktigheten av å vite om hverandres arbeid» (Rektor)

Dette betyr at noen av intervjuinformantene hadde fått forståelse for hverandres praksis, formål og mandat, slik som målsettingen for pakken var. For å sikre forståelse spurte jeg informanten om det var snakk om endring i forhold til hva barnehageansatte og skoleansatte visste om hverandres arbeid. Dette bekreftet personen og la til at:

«Pakken ble gjennomført en gang i måneden på ettermiddagen i et helt år. Med barnehage, skole, og SFO sammen. Det var mange fine metoder som IGP, lærende møter, dialogspill. Det skapes engasjement og man føler medarbeideransvar, man føler seg mer betydningsfull» (Rektor).

Gjennomføring av pakkene med flere enheter samlet kom også frem hos flere informanter: «Den ble gjennomført på ettermiddagstid der skoleansatte, rektor, ansatte i barnehagen var samla i et par timer. Og så gjennomførte vi disse pakkene og det var en del sånne metoder som IGP og litt sånn forskjellige diskusjoner og samtaler om det vi skulle ta opp. Noen filmer som vi diskuterte (Lærer 2). Rektor forteller at:

«Jeg jobber nå med skolepakkene med overgang. Jeg tror vi kan bruke det i mye større grad. Det de snakker om i pakke tre er det å ha en overgangslærer. Det å ha en som er kontakten mellom barnehage og skole, og som samtidig skal følge klassene videre. Det tror at det å bruke barnehagelæreren i større grad, enn i dag. Det er de som har småbarnspedagogikken, det har ikke lærerne». Personen påpekte også at disse pakkene oppleves som «veldig interessante».

På spørsmål om hvorvidt pakken har ført til noen endringer på arbeidsplassen svarte en av informantene at pakken har ført til at alle har blitt klar over at de må ha et samarbeid:

«Før hadde vi ikke noe samarbeid, ikke noen rutiner og planer som er lett å orientere seg om. Det har vel også ført til at man har fått et mer opplegg rundt skolestarterne og gjort oss mer oppmerksom på at dette er viktig og at man må ha en plan for dette» (Lærer 2)

Det å ha rutiner og planer er noe Hogsnes (2016) trekker frem som viktig fordi det kan gjøre at samarbeidet oppleves som forpliktende. Et av målene med kompetanseutviklingspakken overgang fra barnehage til skole var nettopp det å utvikle og iverksette felles planer som ivaretar barna på en god måte i overgangen mellom barnehage og skole. (Sandø et al., 2017₂) Basert på informantenes erfaringer, kan man si at bruk av kompetanseutviklingspakken kan bidra til at institusjonene får bedre kunnskap om hverandres arbeid, man kan utvikle felles planer og rutiner for arbeidet. På denne måten kan man sørge for et bedre utgangspunkt for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skolen og derfor også for sammenheng og kontinuitet.

4.1.6 Den gode overgangen

I et forskningsprosjekt initiert av EU kom det frem at overgangen mellom barnehage og skole kan ha stor betydning for hvordan barnet klarer seg i det videre skoleløpet, og at barn som får en trygg og god start på skolen har høyere sannsynlighet for å få positive skoleopplevelser (DKD, 2018, s 29). Dette beskriver viktigheten av at barna får en god overgang. Overgangen mellom barnehage og skole kan ifølge Bronfenbrenner (1979) kalles for en varig, dramatisk overgang. Det innebærer ofte at barna opplever diskontinuitet, man kan endre status og rolle, og det kan oppleves som en sårbar fase for barnets utvikling. For å ivareta barnet i overgangen, er det viktig at overgangen blir så god som mulig. På spørsmålet om hva som kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole hadde intervjuinformantene mange tanker. Mye av det som ble fortalt gikk igjen hos flere, mens noen punkter kom frem bare hos enkeltpersoner. En informant mente at god flyt var viktig for en god overgang:

«[...] og med det mener jeg at de ikke møter en vegg, men at de får med seg en ballast og får med seg arbeidsmetoder fra barnehagen. Selvfølgelig at de er forberedt på overgangen i barnehagen, de jobber jo med det. [...] Dette med trygghet er jo veldig viktig. I trygghet ligger det at du kjenner alle barna på enheten, bygningsmassen, uteområdet og lærerne. Alle barna kjenner jo lærerne hos oss. Det bare er sånn (Rektor).

I veilederen Fra eldst til yngst av Kunnskapdepartementet (2008) står det at det er viktig å legge til rette for at alle barn får en god start på skolen. På spørsmålet om hva som

kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole svare Rektor at den kjennetegnes ved at det er godt samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre. På oppfølgingsspørsmålet om hva kan legges i begrepet «et godt samarbeid» ble godt samarbeid beskrevet som god kommunikasjon: «*Det å kunne kommunisere og kunne møtes på forskjellige arena før overgang og etter overgang*» (Rektor). Kunnskapdepartementet (2008) sier at samarbeid mellom barnehage- og skoleeiere, barnehager og skoler er en forutsetning for å få til en god overgang for barn som begynner på skolen. I veilederen står det også at det å dele informasjon fra barnehagen til skolen er viktig for å kunne legge til rette for individuelle læringsløp allerede fra skolestart, for eksempel ved at barnehagen informerer skolen om hva barna har opplevd, lært og gjort i barnehagen (KD, 2008). Lærer 1 og 7 mener at god dialog mellom barnehage og skole, der barnehagen får lov til å gi relevant informasjon om ungene godkjent av foreldrene, kjennetegner en god overgang. Lærer 2 mener også at det er viktig med samarbeid, og at barnas erfaringer blir ivaretatt når de begynner på skolen:

«[...] det er et samarbeid mellom barnehagen og skolen og for så vidt foreldrene. At man er klar over at dette er en stor overgang for barnet og at man legger til rette for at det skal bli godt å begynne på skolen. At man skal få ha med seg mye fra barnehagen så man kan på en måte ivareta det som de allerede har med seg. Da kan de oppleve at det er en slags kontinuitet i overgangen, og hva skolen er»

Som Lærer 2 sier kan det å få med seg erfaringer fra barnehagen og at dette blir ivaretatt i skolen bidra til at barna opplever kontinuitet i overgangen. KD (2008) sier også at det er viktig at det kommende skolebarnet har med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter fra barnehagen og at skolen blir gjort kjent med og bygger videre på dette, og på denne måten kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen.

At det finnes møtepunkter i forkant av overgangen var også noe intervjuinformantene mente kjennetegne en god overgang fra barnehage til skole. Lærer 1 sier at det er viktig med møtepunkter i forkant av overgangen slik at ungene faktisk vet hva de kommer til, og at «det ikke kommer plums på de første skoledag at dette er skole». Møtepunkt mellom barnehage og SFO var noe SFO-lederen mente kjennetegne en god overgang for de barna som også begynner på SFO:

«Det er viktig med en besøksdag, og så er det spesielt for de sårbare barna, så er det viktig at de som skal være nærpersion må å besøke barnehagen for å bli bedre kjent med

barnet. Sånn at den overgangen der blir bra. Man må være på – rett og slett. Og så er det jo viktig at man sitter med en kunnskap om hva som er viktig i en sånn overgang – hvilke reaksjoner barna kan få, hva som er viktig når barna blir lei seg. At man har en felles forståelse for det. [...] At barna vet hva de går til er kjempeviktig. At de vet hvem lærerne er, selv om det ofte ikke er på plass» (SFO-leder).

SFO-leder snakker her om viktigheten av at de som skal begynne på skolen får mulighet til å besøke SFO. Å besøke SFO er noe KD (2008) mener er et tiltak som kan ha positiv innvirkning på overgangen fra barnehage til skole. Mange barn begynner på SFO før de begynner på skolen, og overgangen fra å være eldst i barnehagen til å være yngst i en myldrende skolefritidsordning kan være stor. «Derfor bør fem-seksåringenes besøk på skolen også omfatte SFO».

For barn med behov for særskilt tilrettelegging vil overgangen fra barnehage til skole kunne representere en særlig utfordring (KD, 2008), og det er derfor viktig at barnehagen og skolen samarbeider godt for å sikre en god overgang for alle barn. Som SFO-leder sier vil det være viktig for de sårbare barna som skal ha en nærkontakt på SFO, å ha blitt kjent med denne personen før de begynner. Dette kan gjøres for eksempel gjennom at nærkontakten besøker barnehagen noen ganger i forkant, eller at barnehagen besøker SFO at nærkontakten da har fokus på dette barnet. Dette kan sees i sammenheng med det å kjenne til læreren, da det er en person du skal ha nær kontakt med. Som SFO-lederen også sier er det viktig at de vet hvem lærerne er, selv om det ofte ikke er på plass. Det å kjenne til de menneskene du skal være samme med, kan bidra til en trygghet. KD (2008) sier at det er viktig med en tidlig avklaring av hvem barnet skal møte i skolen og hvilke (n) lærer (e) barnet skal ha, fordi det gir utgangspunkt for trygghet og uforutsigbarhet. Som kjent er trygghet avgjørende for å skape en kontinuitet i overgangen.

5 Konklusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere hovedfunnene i denne studien. Gjennom studien har data fra informanter fra både intervjuer og dokumentanalyse blitt diskutert og drøftet opp mot problemstillingen. Problemstilling som studien hadde som mål å besvare var: «På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?».

Et viktig funn i studien er at tydelige rutiner med ansvarsfordeling for arbeidet med overgangen fra barnehage til skole er viktig for å sikre at alle vet hva som forventes av hver enkelt i arbeidet, og på denne måten sikrer at det blir gjort. Tydelige og gode rutiner kan sørge for at arbeidet føles forpliktende og bidra til at ansatte blir bevisst sitt eget ansvar i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Ved å sørge for at gode og tydelige rutiner blir gjennomført, kan man sørge for at rutiner som er viktig for å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen blir gjort.

I de følgende delene vil rutiner som kan bidra til opplevelse av sammenheng og kontinuitet blir presentert. Det vil bli presentert hvilken form for kontinuitet de ulike rutineene kan bidra til.

5.1 Møtepunkter mellom barnehage, skole og SFO

Møtepunkter mellom barnehage og skole var noe både intervjuinformantene og dokumentanalysen trakk fram som veldig viktig. Det å besøke skolen i forkant av overgangen kan bidra til å skape en filosofisk kontinuitet ved at barna blir kjent med og kjenner igjen arbeidsmåter fra barnehagen til skolen. Å besøke skolen kan også bidra til en sosial kontinuitet fordi barna kan få mulighet til å etablere bekjentskap og vennskap i skolen. Det kan også gi fysisk kontinuitet, fordi barna får mulighet til å bli kjent med skolens utforming når de er på besøk. Ved å ha møtepunkter mellom barnehagen og skolen, vil man derfor kunne skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

Å besøke SFO ble også trukket frem som viktig fordi mange barn begynner på SFO før de begynner på skolen. Ved at barna blir gjort kjent med SFO's fysiske utforming kan man ivareta den fysiske kontinuiteten i overgangen. Ved at barna får bli kjent med barn på SFO og voksne på SFO kan man sørge for en sosial kontinuitet i overgangen. De kan på denne måten etablere vennskap også til barn de vil møte igjen i skolen. Ved å besøke SFO kan man også

bli kjent med SFO's arbeidsmåter og derfor også få en opplevelse av filosofisk kontinuitet.

En av informantene pekte på det å ha en hovedkontakt i skolen som et tiltak, og det kan også sees i sammenheng med den en annen informants ønske om å få til en fadderordning. Ved å ha en fast, kjent person som er sammen med deg i overgangen, vil man kunne utvikle en trygghet i overgangen, bidra til å etablere vennskap og gi barnet en opplevelse av sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

Gjennom møtepunkter mellom barnehage, skole og SFO kan man også bidra til at de ansatte fra barnehagen får bli kjent med de ansatte i skolen, og på denne måten kan styrke samarbeidet mellom barnehagen, skolen og SFO. På møtepunktene kan det også være rom for å dele informasjon, for eksempel om arbeidsmåter i barnehagen eller skolen. På denne måten kan man styrke den kommunikasjonsmessige kontinuiteten. I følgende avsnitt vil rutiner som kan bidra til informasjonsutveksling bli presentert.

5.2 Informasjonsutveksling

Både intervjuinformantene, informanter fra dokumentanalyse og teorien peker på viktigheten av at det er informasjonsflyt i overgangen. En av rutinene som kan bidra til at viktig informasjon blir gitt fra barnehage, foreldre til skole og SFO er overgangsmøter hvor temaet er overgangen fra barnehage til skole. På overgangsmøtene er det ofte barnet selv, foreldrene og en fra barnehagen som snakker sammen, og deretter får barnehagen samtykke til å dele nødvendig informasjon til skolen og SFO hvis barnet skal begynne der. På denne måten sikres at viktig og nødvendig informasjon blir tilgjengeliggjort for skolen og SFO som derfor kan ta imot barna ut fra deres forutsetninger. Det kan derfor være en rutine som bidrar til kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen. En av informantene fortalte at de ikke hadde ikke var overgangsmøte mellom barnehagen og skolen, men at de som skole fikk tilgang til et skjema fylt ut av barnehagen i samarbeid med barnet og foreldrene. På denne måten kan likevel den kommunikasjonsmessige kontinuiteten ivaretas.

Intervjuinformanten som arbeider som SFO-leder fortalte at h*n deltok på overgangsmøter for barn med spesielle behov, og fikk referat fra overgangsmøter for de andre barna. Dette er et tiltak som gjør det mulig for SFO å ta imot barn på SFO før de begynner på skolen, og ha kunne møte dem basert på informasjon om barnets styrker, utfordringer, hva de liker å gjøre

og så videre. Dette ivaretar den kommunikasjonsmessige kontinuiteten, så vel som den filosofiske kontinuiteten fordi det gir SFO mulighet til å la barna få kjenne igjen arbeidsmåter.

Foreldremøter eller orienteringsmøte hvor foreldre med barn som skal begynne i 1.klasse får delta, på skolen var en av rutinene flere av informantene pekte på som viktig. Slike møter kan også være en rutine hvor den kommunikasjonsmessige kontinuiteten blir ivaretatt. På slike møter kan foreldrene bli kjent med skolen og få informasjon som kan trygge dem og på denne måten kan foreldrene trygge barna i overgangen. Hvis foreldrene opplever usikkerhet og utrygghet i overgangen, vil det være vanskelig å støtte barna til å bli trygge.

5.3 Kompetanseutviklingspakken og kjennskap til hverandres arbeid

Undersøkelser har vist at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre (Broström, 2009). Ett av målene med kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* var at barnehagen og skolen skulle lære av hverandre, utveksle kunnskap med hverandre og sørge for et godt samarbeid mellom barnehage og skole om overgangen fra barnehage til skole.

Gjennom intervjuer og dokumentanalyse kunne informantene bekrefte at kompetanseutviklingspakken hadde gitt mer kunnskap om hverandres arbeid (barnehagen om skolen og SFO, og omvendt), og samtidig gitt skolekretsene (de skolene og barnehagene som samarbeider og leverer barn) til å evaluere det arbeidet som har blitt gjort med overgangen og forbedret og styrket samarbeidet. Denne formen for kompetanseutvikling som går direkte inn mot overgangen fra barnehage til skole, kan derfor være med på å skape tydelige rutiner og planer for overgangen, samtidig som det kan gi de ulike institusjonene kunnskap om hverandres arbeidsmetoder. Ved at skolen får kunnskap om barnehagens arbeidsmåter og skolen får kunnskap om barnehagens arbeidsmåter, kan man sørge for at barna kjenner igjen noen av arbeidsmåtene når de begynner på skolen. Dette kan bidra til en filosofisk kontinuitet i overgangen.

5.4 Å samarbeide med foreldrene

I *Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver* står det at barnehagen skal i samarbeide med foreldrene og skolen for å legge til rette for at barna får en trygg og god overgang fra barnehage til skole. (KD, 2017). Å samarbeide med foreldre var det mange av

intervjuinformantene som mente at var viktig, samtidig som noen fortalte at det var lite samarbeid med foreldrene om overgangen fra barnehage til skole. Ved å samarbeide med foreldrene om overgangen får viktig barnehagen informasjon om barnet, fra de som kjenner barnet aller best, og på denne måten kan man sørge for at nødvendig og viktig informasjon blir gitt til de riktige institusjonene. Rutiner som kan bidra til samarbeid med foreldre kan være overgangssamtaler hvor barnets overgang til skole er tema og orienteringsmøte/foreldremøter med de foreldrene som har barn som skal begynne i 1.klasse, ved skolestart. En av intervjuinformantene nevnte også at gikk an å fylle ut et skjema om barns styrker og svakheter sammen med barnet, og deretter dele med foreldrene slik at de får lese over det før det sendes til skolen. På denne måten får man inkludert foreldrene i hvilken informasjon som skal deles med skolen, noe som er viktig fordi det er de som kjenner barna best, selv om man ikke har overgangsmøtet. Likevel kan det være viktig å si at et overgangsmøte hvor barnet er sammen med foreldrene i samtalen med barnehagen kan bidra til at barnet føler seg enda tryggere og tør å si mer om hva de føler i forhold til overgangen. Det vil også være lettere for foreldrene å komme med innspill og tanker, enn ved å få presentert et ferdig utfylt skjema.

En SFO-leder fortalte at en ansatt som arbeidet i skolen etter endt skoledag fulgte barna over til SFO og var sammen med dem der. Dette gjorde at kommunikasjonen med foreldrene ble bedre, da den ansatte da kunne dele informasjon om hvordan både skoledagen og barnehagedagen hadde vært for barnet.

Å samarbeide med foreldrene gjennom foreldremøter, overgangssamtaler, orienteringsmøter og skjema vil være viktige rutiner for å ivareta den kommunikasjonsmessige kontinuiteten i overgangen. Ved å samarbeide med foreldrene kan man sørge for at foreldrene blir trygge, og på samme måte skape trygghet for barna, som ifølge Bronfenbrenner (1979) er en viktig faktor for å skape kontinuitet i dramatiske overganger, slik som i overgangen fra barnehage til skole.

5.5 Skoleforberedende arbeid

Skoleforberedelse var en rutine som begge intervjuinformantene som jobbet i barnehage fortalte at de gjennomførte. Intervjuinformantene fra barnehagen og fra skolen hadde ulike forståelser for hva det skoleforberedende arbeidet burde inneholde. Noen fortalte at de benyttet seg av ferdige opplegg slik som Trampoline og Lekbasert læring, mens andre mente

at det skoleforberende arbeidet kunne innebære å bli selvstendig, gå på do selv, kle på seg selv og lignende. Men alle var enige om at å forberede barna til skole var viktig. Forberedelse til skole vil handle om å gjøre barna så klare for skolen som mulig, ut fra de forutsetningene barna har. Ved å forberede barna på skole både gjennom å bli kjent med arbeidsmåter skolen bruker, fag og tema de vil møte igjen i skolen, vil man kunne ivareta den filosofiske kontinuiteten. Man kan jo se på de fleste tiltakene/rutinene som skoleforberende, fordi målet er å forberede barna på å gå på skolen: for eksempel kan det å besøke skolen være en rutine som bidrar til at barna blir mer klar for å begynne på skolen fordi det gjør barna kjent med elever, fysisk utforming og lærere.

Ved å bruke aktivtetsheftene og de ferdige oppleggene som er basert på skolens tema, vil man sørge for at barna blir kjent med fag og tema som de skal møte igjen i skolen, noe som kan bidra til at barna opplever filosofisk kontinuitet i overgangen. Samtidig er det viktig å tenke at da det er sammenheng mellom fagområdene i barnehagen og fagene i skolen vil barnehagen selv uten disse ferdige oppleggene legge til rette for filosofisk kontinuitet ved å arbeide med fagområdene i barnehagen. Det barna gjør i barnehagen ved å arbeide med fagområdene og alt barna skal oppleve kan derfor fungere som skoleforberedende opplegg. Samtidig kan det gi mening å ha en egen klubb/spesialprogram for de eldste barna, knyttet til overgangen til skole. Ved å arbeide skoleforberende i barnehagen, kan man sørge for at barna blir klare for å begynne og gleder seg til å begynne. Skoleforberende kan påvirke både den sosiale, filosofiske og fysiske kontinuiteten.

Ved at barnehagen informerer skolen og SFO om det skoleforberedende arbeidet de har gjort i barnehagen, vil skolen og SFO få mulighet til å møte barnet ut fra de forutsetningene de kommer med til barnehagen. Noen av informantene fortalte at det blir gitt slik informasjon, mens andre ikke gjorde det. Ved å informere skolen og SFO vil man kunne ivareta den filosofiske kontinuiteten fordi de får mulighet til å bygge videre på de erfaringene barna har med seg fra barnehagen. Samtidig kan man ivareta den kommunikasjonsmessige kontinuiteten ved at nødvendig informasjon deles mellom institusjonene.

Som en av informantene fra intervjuene påpekte, vil Fagfornyelsen kunne gjøre skolen mer gjenkjennelig. Ved at tverrfaglighet, dybdelæring, lek og mer sammenheng mellom fagene blir et større fokus i skolen, slik som det er mer av i barnehagen, vil barna som begynner på skolen kunne kjenne igjen arbeidsmåtene, og derfor oppleve en filosofisk kontinuitet i

overgangen.

Konklusjonen er at de rutinene som er nevnt over, kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Denne studien kan ha en betydning for hvordan man arbeider med overgangen fra barnehage til skole, fordi den belyser en aktuell problemstilling.

Referanseliste

- Ainsworth, M. (1972) *Attachment and dependency; A comparison*. Washington, D.C:H: Winston.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2006, tilføyd 2018) *Lov om barnehager. LOV-2005-06-17-64*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnelova (1997) *Lov om barn og foreldre*. LOV-1997-06-13-39. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A730
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Becher, A.,A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H, D. (2019). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Bratterud, Å., Sandseter, E, B, H. & Seland, M. (2012) *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU samfunnsforskning. Hentet fra: <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.aspx>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design. England: Harvard University Press*. Hentet fra: https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Broström, S. (2009) *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Første steg, 2, 24-28.
- Broström, S. (2002) *Kontinuitet og helhet i overgangen fra børnehage til skole*. Barn(1), 7.22.
- Clements, D., Coburn, C., Farran, D., Franke, M., & Stipek, D. (2017). *Social Policy Report: PK-3: What does it mean for instruction?* Society for research in child development. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/313696592_PK-3_What_Does_It_Mean_For_INstruction

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

Dewey, J. (1963) *Experience and Education*. Collier Books.

Dewey, J. (1974) *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2003). *Paper commissioned for the EFA global Monitoring report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. Hentet fra:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014.001474/147463e.pft>

Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2007) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. UK: Opel university Press. ‘

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2016). Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet. Meld. St 28 (2015-2016). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring*. (Meld.St 19 (2015-2016) Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyt – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld.St 21 (2016-2017). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Det kongelige kunnskapsdepartement (2018) *Proposisjon til stortinget (forslag til lovvedtak) Endringer i barnehageloven, minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-67-l-20172018/id2595870/?ch=1>

- Drugli, M. (2014). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Einarsdottir, J. (2013) *Transition from preschool to primary school in iceland from the perspective of children*. Early education and developmet, 22.
- Erikson, E.H. (1981). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- Finstad, K. (2015). *Exploring the development of school readiness in kindergarten in Norway: A case study of the implementation of the Gausdal Model*.
Mastergradsavhandling, Høgskolen I Hedmark. Hentet fra:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj64PpmpjnAhVO06YKHVi8AgMQFjAMegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fimg2.custompublish.com%2Fgetfile.php%2F4002829.1852.jaszksb7tlpjnp%2FExploring%2Bthe%2Bdevelopment%2Bof%2Bschool%2Breadiness%2Bin%2Bkindergarten.pdf%3Freturn%3Dwww.gausdal.kommune.no&usq=AOvVaw3yrc1HwPGDIgWv58uVVSf>
- Fintoft, K. mfl. (1983): *4 år. En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole
- Foss, V. (2011). *Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen*. Barn, 2, 27-46.
- Greve, A. (2014) *Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner*. IV. Glaser, I. Størksen og M.B. Drugli (red), *Utvikling, lek og læring o barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Groruddalen skole (2018) *Forutsetning for læring – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Hentet fra: <https://groruddalen.osloskolen.no/nyhetsarkiv/forutsetning-for-laring--grunnleggende-ferdigheter/>
- Hals, J. (2012) *Trampoline veiledning*. Oslo: Gyldendal forlag. Hentet fra: https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/trampoline_veiledning
- Haugen, R. (2015) *Barns utvikling i barnehagealder: en utviklingspsykologis innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2017) *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hogsnes, H.,D. & Moser, T. (2014) *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. Nordisk barnehageforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/forstaelser-av-gode-overganger-og-opplevelse-av-sammenheng-mellom-barnehage-skole-og-skolefritidsordning/>
- Hogsnes, H., D. (2016) *Kontinuitet og diskontinuitet I barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og Sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaring med kontinuitet og diskontinuitet*. (Doktoravhandling) Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Hogsnes, H.D. (2019) *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2015). *Transition to school: revisiting the bridge metaphor*. European Early childhood education research journal, 1-11.
- Hviid, P. & Højholt, C. (2012). *Introduksjon*. I P. Hviid & C. Højholt (red), *Fritidspædagogikk og børeliv* (s. 9-19) København: Hans Reitzels forlag
- Høigård, A. *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janus, M. & Duku, E. (2007). *The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors assosiatet with childrens school readiness to learn*. Early Education and development
- Kibsgaard S. (2008). *GLSM Grunnleggende læring i et stimulerende miljø I barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet. (1997) *Om skolefritidsordningen*. Meld.st 55 (1996-1997). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-55_1996-97/id191311/
- Kristoffersen, K, E. & Simonsen, H, G. (2011) *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. Novus
- Kunnskapdepartementet (2008) *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*.

- Kunnskapdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., Freyr, T. (2015) *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lundetræ, K. & Mossige, M. (2017, 12.12.) *Om språkløyper: hva er språkløyper?* Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/snarveier/om-sprakloyper/hva-er-sprakloyper-article122358-19781.html>
- Magdalena, S. M. (2013) *Social and emotional competence – predictors of school adjustment*. Procedia - Social and behavioral sciences 76.
- Mossige, M. (2016) *Prosjektmandat for Språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016 – 2019*. Utdanningsdirektoratet.
- Moyles, J. (2010) *Play – the powerful means of learning in the early years. I: Smidt, S. Key issues in the early years education*. Abingdon: Routledge.
- Nasjonal, digital læringsarena (NDLA) (2018) *Maslows behovspyramide*. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:40/topic:1:195926/topic:1:19592>
- NOU (2010:8, s 97) *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=1>
- NOU (2014:7, s 32) *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=4>
- NOU (2019: 23, s 579-561) *Ny opplæringslov: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

NSD Personverntjenester (2019) *Må jeg melde prosjektet mitt?* Henter fra:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

NSD Personverntjenester (2020) *Samtykke*. Hentet fra:

<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Nyborg, M. (1985). *Læringspsykologi: I oppdrags- og undervisningslære*. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag. Hentet fra:

Olofsson, B.K. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HL

Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=13-5>

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the ministry of education*. Wellington: Ministry of education, New Zealand.

Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Rapport. Hentet fra: http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx

Regjeringen (2019) *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Regjeringen (2020) *Skolefritidsordningen (SFO)*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolefritidsordningen-sfo/id434946/>

- Rydén, G. & Wallroth, P. (2008): *Mentalisering – att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur og Kultur.
- Saar, T., Løfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012) *Kunskapsmuligheter i svenska fritidshem*. Nordisk barnehageforskning, 5 (3), 1-13.
- Sandø, H., Forsmo, M. H., Mørk, P. & Ofstad, G.H. (2017)¹ *Slik bruker du pakken*. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/eiere-og-ledelse/overgang-fra-barnehage-til-skole/overgang-fra-barnehage-til-skole/slik-bruker-du-pakken-article110413-20113.html>
- Sandø, H., Forsmo, M. H., Mørk, P. & Ofstad, G.H. (2017)² *Analyse av egen praksis*. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/eiere-og-ledelse/overgang-fra-barnehage-til-skole/overgang-fra-barnehage-til-skole/oppstart/analyse-av-egen-praksis-article110420-20114.html>
- Sandø, H., Forsmo, M. H., Mørk, P. & Ofstad, G.H. (2017)³ Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/eiere-og-ledelse/overgang-fra-barnehage-til-skole/overgang-fra-barnehage-til-skole/>
- Sandø, H., Forsmo, M. H., Mørk, P. & Ofstad, G.H. (2017)⁴. *Forankring og implementering*. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/overgang-fra-barnehage-til-skole/oppstart/forankring-og-implementering-article110418-20730.html>
- Schacter, D.S,D,T., Gilbert, D, M., Wegner (2011) *Psychology*. 2.Utg. New York: Worth publishers.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Høyskoleforlaget.
- Språkløyper UIS (2017). *Språkhverdag*. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/sprakhverdager/>
- Statistisk sentralbyrå (2020) *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Statped (2020) *Om tidlig innsats*. Hentet fra: <https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/om-tidlig-innsats/>
- Steinholt, K. (1998) *Lett som en lek*. Trondheim: Tapir.

- Stulen, A. (2011). *Om sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. En god start for barn i risikozonen*. (Mastergradsavhandling, Høgskole i Vestfold. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/283700/Stulen_Anita_2011_Masteroppgave_teksten.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tetzchners, S. von (2012) *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Thaagard (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thurén, M. (2009) *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet. Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Universitetet i Stavanger (2019). Språkløyper: Et helhetlig løft for språk, lesing og skriving 2016-2019. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=16682>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Prosjektmandat for språkløyper, nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13322889/Lesesenteret/pdf-filer/Oppdatert%20mandat%20Spr%C3%A5kl%C3%B8yper%20okt%202016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Om fagfornyelsen*: file:///C:/Users/frksi/Downloads/nye-lareplaner-i-skolen.pdf Utdanningsdirektoratet, 2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i Norsk*. Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsspeilet (2018) *Utdanningsspeilet 2018: Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-for-barnehage-og-skole/>

Vygotski, L. S. (1982) *Legen og dens rolle i barnets psykiske utvikling*. I L.S. Vugotsky om barnets psykiske utvikling. København: Nyt nordisk forlag.

Welén, T. (2003). *Kunnskap kræver lek*. Forsking i førskolan nr 17, Skolverket.

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). *Making meaning of school readiness in schools and communities*. Early childhood research Quarterly

Yeboah, D. A. (2002) *Enhancing transition from early childhood phase to primary education: evidence from the research literature*. Early Years: Journal of international Research & Development, 22 (1), 51-68).

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

Østrem, S. (2009). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Intervjuguide

Fase 1 UFORMELL SAMTALE OG INFORMASJON

- Gi informanten informasjon om bakgrunnen for- og formål med temaet.
- Informere om hvordan data fra intervjuet skal brukes og hva det skal brukes til.
- Informer om taushetsplikt og anonymitet. Si noe om hvordan dette sørges for.
- Informer om at det blir gjort opptak av samtalen, som informanten i forkant har samtykket til. Gi informasjon om at informanten når som helst i prosessen kan trekke seg fra å delta.

Fase 2 OPPSTARTSSPØRSMÅL

- Kan du fortelle litt om deg selv? Hvor gammel du er, utdanning, antall års praksis og nåværende stilling.
- Hva er dine tanker rundt barns overgang fra barnehage til skole?

Fase 3 NØKKELSPØRSMÅL

Rutiner og den gode overgangen

1. Hvilke rutiner følger dere i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole?
2. Opplever du at disse rutinene fungerer? Begrunn svaret.
3. Hvilke rutiner tror du kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?
4. Hvis du kunne gjort noe annerledes (i rutinene) i deres praksis, hva ville du gjort?
5. Hvem har utarbeidet planen for overgang mellom barnehage og skole?
6. Hva inneholder denne planen?
7. Hva mener du kjennetegner en god overgang fra barnehage til skole?

Samarbeid

8. Hvordan involverer barnehagen/skolen foreldrene i overgangen fra barnehage til skole?
9. Hvorfor er det viktig å involvere foreldrene?
10. Hvorfor er samarbeid mellom barnehage, skole og SFO viktig?
11. Hvordan kan man legge til rette for at dette samarbeidet skal bli best mulig?
12. Inngår samarbeidet i rutineene dere har for overgangen fra barnehage til skole?
13. I hvilken grad har rutineene og samarbeidet bidratt til en positiv overgang for barna?

Språkløyper og kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole»

14. Har du kjennskap til «Språkløyper»?
15. Bruker dere språkløyper i din barnehage, og hvordan benyttes det?
16. Har du vært med på å gjennomføre kompetanseutviklingspakken «Overgang fra barnehage til skole?»
17. Hvordan brukes denne kompetanseutviklingspakken i din barnehage/skole?
18. Har arbeidet med denne pakken ført til noen endringer på din arbeidsplass, i så fall hvilke?
19. Hvordan tror du kompetanseutviklingspakken kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?
20. Burde du hatt med et spørsmål til informantene om de har andre metoder som hun/han har god erfaring med fra sin bhg./skole som anbefales til bruk i overgangen bhg. og skole. Hvis de har noen, kan det være greit å spørre hva som er bra med denne metoden.

Skoleklar

21. Hva mener du kjennetegner at et barn er «skoleklar»?
22. På hvilken måte kan barnehagen arbeide for at barn skal bli klare for å begynne på skolen?
23. Hva kan skolen gjøre for at barnet skal oppleve å være mest mulig klar for å begynne på skolen?

Tilknytning

24. Hva mener du tilknytning handler om?

25. Hvilken betydning mener du barns tilknytning har for overgangen mellom barnehage og skole?

Hvordan kan man skape en best mulig trygg tilknytning for barnet i overgangen mellom barnehage og skole?

Arbeidsmåter i barnehagen og skolen

26. Opplever du at det er sammenheng mellom hva barna opplever og lærer i barnehagen og hva de opplever og lærer i skolen?

27. Hvilke likheter og ulikheter ser du i det pedagogiske innholdet i barnehagen og skolen?

28. Hvilken betydning har disse likhetene/ulikhetene for barns opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen?

29. Dersom intervjuet er av barnehageansatt/sfo: Har du hørt om fagfornyelsen som innføres nå i skolen? Og i så fall: tror du denne fagfornyelsen kan ha noen betydning for barns opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

30. Dersom skoleansatt: Tenker du at fagfornyelsen kan ha noen betydning for barns opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

Fase 4 OPPSUMMERING

- Eventuelle oppklaringer
- Ønsker du å tilføye noe?

Fase 5 TAKK

- Takke for tiden, og for at vedkommende stilte opp til dette intervjuet.

Vedlegg 2

Intervjuguide SFO

Fase 1 UFORMELL SAMTALE OG INFORMASJON

- Gi informasjon om bakgrunn og formål for temaet.
- Informere om hvordan data fra intervjuet skal brukes og hva det skal brukes til.
- Informer om taushetsplikt og anonymitet. Si noe om hvordan dette sørges for.
- Informer om at det blir gjort opptak av samtalen, som informanten i forkant har samtykket til.
- Starter opptak av intervju

Fase 2 OPPSTARTSSPØRSMÅL

- Hva er din rolle når det kommer til barn som skal starte på skolen?
- Hvilken rolle tror du SFO spiller for barns overgang fra barnehage til skole?
- Vi snakker litt sammen og vil ta utgangspunkt i informantens svar i de videre spørsmålene.

Fase 3 NØKKELSPØRSMÅL

31. Hva mener du kjennetegner en god overgang til skolen fra barnehage og sfo?
32. Starter ungene på SFO før de begynner på skolen, eller samtidig?
33. Hvilken rolle kan SFO ha i dette overgangsarbeidet?
34. Har dere tett samarbeid med skolen?
35. Gir dere ut noe informasjon fra SFO til skolen, i starten eller underveis i skoleåret?
36. Har dere samarbeid med barnehagen før barna begynner på SFO?
37. Har dere egne rutiner og arbeid mot skolestart?
38. Opplever du at disse rutinene fungerer? Begrunn svaret.
39. Hvilke rutiner tror du kan bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage, til SFO og skole?
40. Hvis du kunne gjort noe annerledes i deres praksis, hva ville du gjort?

Fase 4 OPPSUMMERING

- Oppsummere de svarene som har blitt gitt/diskutere viktige deler av funnene.
- Har jeg forstått deg riktig når jeg sier at...?

- Ønsker du å tilføye noe?

Fase 5 TAKK

- Takke for tiden, og for at vedkommende stilte opp til dette intervjuet.

Vedlegg 3

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Samarbeid om overgangen fra barnehagen til skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ansatte i barnehage og skole arbeider med barns overgang fra barnehage til skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er min masteroppgave. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan ansatte i barnehagen og skolen samarbeider med barns overgang fra barnehage til skole. Rutiner, planer og grad av samarbeid vil være nøkkelord i denne undersøkelsen.

Problemstillingen jeg jobber med:

«På hvilken måte kan rutiner og samarbeid bidra til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?»

Underspørsmål:

Hvordan arbeider ansatte i ulike barnehager og skoler med tilrettelegging av barns overgang fra barnehage til skole?

Prosjektansvarlig

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Deltakelse i prosjektet

Jeg skal intervju to ansatte i to ulike barnehager som arbeider med skolestarterne og to førsteklasse lærere ved to ulike skoler i Hadsel kommune. Det er i denne sammenhengen at du blir spurt om å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta i prosjektet vil vi bli enige om en dato for et intervju som varer i ca. 30-45 minutter. Dersom du samtykker vil det bli gjort lydopptak av intervjuet, for å sørge for at ikke viktig data går tapt, og for at jeg som intervjuer skal kunne ha fullt fokus på intervjuet og ikke bare på notering av det som blir sagt.

Det er frivillig å delta

Det er viktig at du vet at det er frivillig å delta i dette prosjektet. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Opplysninger om deg vil da ikke brukes i prosjektet. For å trekke tilbake samtykket, tar du kontakt per telefon eller epost (finnes nederst i skrivet)

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som vil ha tilgang til navnet ditt, og informasjon om deg. Min veileder Vivian D. Haugen, vil kun ha tilgang til en kodet liste over informantene. Navnet ditt vil derfor kun stå på samtykkeskjemaet, som vil lagres i låst skuffe til endt prosjekt, og etterpå vil det bli makulert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Da vil all data (også anonymiserte) bli slettet/makulert.

Dine rettigheter

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

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

For å få innsyn i opplysningene om deg kan du når som helst per telefon eller epost be om dette.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø 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 prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg: Gunn-Ida Simonsen, på epost gsi027@uit.no eller min veileder Vivian D.Haugen på Vivian.d.haugen@uit.no eller NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud UIT: Joakim Bakkevold på: personvernombud@uit.no eller

776 46 322 og 976 915 78

Prosjektet avsluttet 02.juni 2020.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Gunn-Ida Simonsen forsker

Vivian D. Haugen Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju med lydopptak*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[Juni, 2020.]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Overgang fra barnehage til skole

Referansenummer

781787

Registrert

14.10.2019 av Gunn Ida Simonsen - gsi027@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vivian D. Haugen, vivian.d.haugen@uit.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gunn-Ida Simonsen, gsi@post.uit.no, tlf: 94133854

Prosjektperiode

01.08.2019 - 02.06.2020

Status

02.06.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

02.06.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 02.06.2020.

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 02.06.2020. Behandlingen kan fortsette.

Veileder har blitt endret fra Gry Paulgaard til Vivian D. Haugen. Innmelder har lastet opp bekreftelser fra gammel og ny veileder under Tilleggsopplysninger.

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: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.11.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

16.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.12.2019.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD 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.

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:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)